



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Ocena poziomu rozwoju moralnego dzieci w wieku szkolnym

Author: Bernadeta Bulla

Citation style: Bulla Bernadeta. (2010). Ocena poziomu rozwoju moralnego dzieci w wieku szkolnym. W: Z. Dołęga (red.), "Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym. T. 1" (S. 141-187). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bernadeta Bulla

Ocena poziomu rozwoju moralnego dzieci w wieku szkolnym

Prawidłowości rozwoju moralnego dzieci w wieku szkolnym

Rozpoczęcie nauki szkolnej jest przyczyną bardzo istotnych zmian w sytuacji życiowej dziecka. Zaczyna ono pełnić rolę członka wielu systemów i podsystemów, które funkcjonują często według odmiennych zasad (Matczak, 2003). Dziecko — według Roberta Colesa (1999, s. 122) — oficjalnie wychodzi poza system rodzinny i wkracza w świat zewnętrzny. Zgodnie ze zwyczajami i wymogami prawa rodzice zaczynają dzielić się odpowiedzialnością za wychowanie dziecka z całą społecznością, a szczególnie z członkami systemu szkolnego. Nauczyciele i inni uczniowie (a pośrednio ich rodzice) zaczynają wpływać na sposób myślenia i widzenia świata ich dziecka. Wzorce rodzinne, uzupełnione w trakcie nauki w klasach I—VI wzorcami wynoszonymi ze szkoły, stanowią podstawę rozwoju dziecięcej moralności. Mechanizm rozwoju moralnego polega nie tyle na biernym przejmowaniu przez dziecko „gotowych-i-danych” przez społeczeństwo reguł moralnych, ile raczej na aktywnym organizowaniu i reorganizowaniu wiedzy moralnej, jaką gromadzi ono w interakcjach z rówieśnikami i dorosłymi (Piaget, 1967; Kohlberg, 1984 za: Trempała, Czyżowska, 2002, s. 111). Rozwój moralny polega bowiem zarówno na aktywnym rekonstruowaniu przez dziecko społecznych norm i zasad postępowania, jak i na tworzeniu idei i sądów moralnych w interakcjach z otoczeniem społecznym (Piaget, 1967; Kohlberg, 1984 za: Trempała, Czyżowska, 2002, s. 126). Postępowanie moralne dziecka warunkowane jest nie tylko wewnętrzną dyspozycją wynikającą z fazy jego

rozwoju moralnego, ale również czynnikami sytuacyjnymi i ogólnymi prawami rządzącymi zachowaniami społecznymi.

Przebieg rozwoju moralnego dziecka pozostaje w związku z osiągniętymi przez nie innymi ważnymi kompetencjami w zakresie (Matczak, 2003; Stefańska-Klar, 2000; Brzezińska, 2000; Schaffer, 2006):

1. **Poznawania** (postępujący rozwój dowolności procesów umysłowych i działania oraz pełnej odwracalności operacji konkretnych; przewyższanie egocentryzmu poznawczego i uwzględnianie różnych aspektów danej sytuacji, a także przyjmowanie punktu widzenia innej osoby; podejmowanie prób samodzielnego analizowania, organizowania i przeorganizowywania treści, które należy zapamiętać; wzrost świadomości językowej i coraz dokładniejsze stosowanie środków werbalnych przy porządkowaniu informacji; przejawianie umiejętności analizy kombinatoryjnej, ukierunkowanej na uwzględnianie wszystkich możliwych relacji pomiędzy składowymi danego problemu i posługiwanie się pojęciami abstrakcyjnymi, co pozwala na hierarchiczną organizację wiedzy; wzrost sprawności w komunikowaniu informacji, a w szczególności w przekazywaniu znaczeń, co nie pozostaje bez wpływu na umiejętność współdziałania i dzielenia się z innymi (Schaffer, 2006, s. 356));
2. **Przeżywania** (zmniejszanie się ukierunkowującego wpływu emocji na działanie, co sprawia, że podejmowane są pewne działania niezależnie od ich wartości emocjonalnej, a ze względu na swoje powinności; gotowość do dokonania wyboru pomiędzy tym, co chciałoby się robić, a tym, co powinno się robić lub tym, do czego czuje się moralnie zobowiązany (Piaget za: Wadsworth, 1998, s. 123). Wybory te mają charakter społeczny, interpersonalny i zakładają istnienie poczucia obowiązku oraz wartości; ujawnia się wola jako instrument konserwowania, zachowania stałości wartości (por. Wadsworth, 1998, s. 123); opanowywanie, zdolność do wyrażania emocji pozytywnych i negatywnych w akceptowanej społecznie formie, co umożliwia zmianę charakteru relacji z innymi, szczególnie z rówieśnikami (Wadsworth, 1998, s. 120)).

Nowe możliwości w zakresie poznawania i przeżywania dają podstawę do:

- **Wywiązywania się przez dziecko z zadań rozwojowych przewidzianych dla jego wieku** — zgodnie z założeniami teorii Roberta Havighursta (za: Brzezińska, 2000; Birch, Malim, 1995; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996) jednym z ważnych zadań jest rozwój moralności, sumienia i hierarchii wartości.
- **Rozwiązywania kryzysu rozwojowego właściwego** — według Erika Eriksona (1997; 2002) — dla wieku szkolnego. Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole podstawowej wymusza zmiany w jego poznawaniu społecznym, których odzwierciedleniem jest odmienny sposób myślenia o innych ludziach (Higgins i Parker, 1983 za: Schaffer, 2006, s. 196). Uczestnicząc w życiu szkolnym, dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności właściwe jego kulturze (Birch, Malim, 1995, s. 130). Rozwiązując kryzys przedsiębiorczość — poczucie niższo-

ści, dziecko, po uprzednim okresie fantazjowania i eksperymentowania w dziedzinie inicjatywy, doświadcza potrzeby bycia kompetentnym (Szczukiewicz, 1998, s. 45). Rozwojowe potrzeby dziecka — szacunku i uznania oraz samorealizacji, pozostają w związku z wymaganiami społecznymi. Dziecko, pełniąc rolę ucznia, egzystuje w rozszerzającym się doświadczeniu czasu i przestrzeni, a także rozszerzającym się kręgu znaczącego współdziałania społecznego (Erikson, 2002, s. 46). Dziecko rozwija w sobie przemyślność i pracowitość, czyli — jak wyjaśnia Erik Erikson (1997, s. 270) — dopasowuje się do praw rządzących światem, narzędzi i instrumentów, a doprowadzenie czynności wytwarzania do końca stanowi cel, który wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą. Okres szkolny to czas o największym znaczeniu, ponieważ pracowitość zakłada robienie różnych rzeczy obok innych ludzi — koleżanek i kolegów z klasy i ze szkoły, nauczycieli, trenerów i pozostałych pracowników szkoły — i wraz z nimi. Antytezą pracowitości i poczucia adekwatności jest poczucie niższości (Erikson, 2002, s. 95). Pojawia się ono wtedy, gdy ludzie tworzący klimat rozwoju w tym okresie — szczególnie członkowie systemu szkolnego — nie wiedzą, jak akceptować to, co dziecko umie dokonać i nie potrafią tak zorganizować współpracy z dzieckiem w szkole i poza szkołą, by stwarzać mu szansę wykazania się i umocnienia poczucia wartości własnej pracy i wartości osobistej (Szczukiewicz, 1998, s. 46). Dziecko nie nabywa wtedy umiejętności przyjmowania ról oraz chęci ich podejmowania (Basistowa, 1999, s. 116). Brak tej umiejętności nie pozostanie bez wpływu na sposób rozwiązywania przez dziecko kolejnego kryzysu rozwojowego, czyli nie uzyska ono dobrej podstawy do poszukiwania odpowiedzi na pytanie wieku dorastania — kim jestem? i jakie jest moje miejsce w świecie (Opoczyńska, 1999, s. 123). Niebezpieczeństwem rozwojowym tego okresu, oprócz poczucia niższości, jest wykształcenie się przestroju adekwatności — dziecko staje się zależne od przypisywanych mu zadań, a w jego zachowaniu dominuje silne poczucie obowiązku, co w życiu szkolnym objawia się próbą całkowitego dopasowania się ucznia do szkoły, a nauka staje się jedynym kryterium jego wartości (Szczukiewicz, 1998, s. 47). Rozwiązywanie kryzysu rozwojowego przewidzianego dla wieku 7—12 lat nie oznacza wyboru pozytywnej jakości kontinuum pracowitość, przedsiębiorczość *versus* poczucie niższości, ale oznacza pewne stałe napięcie pomiędzy jego krańcami. Dziecko przy właściwym rozwiązaniu kryzysu *ego* nabywa stałej zdolności do radzenia sobie z podobnymi konfliktami w przyszłości (Brzezińska, 2000, s. 252). Dziecko z poczuciem adekwatności — w rozumieniu Roberta Colesa (1971, za: Szczukiewicz, 1998) — odczuwa siebie jako sensownie pojmującą osobę i działa jako ktoś pomysłowy, a poczucie to czyni je między innymi, osobą kompetentną moralnie.

W miarę upływu czasu pogłębia się zdolność dzieci do rozumienia ludzi i wytwarzania programów działania adekwatnych do sytuacji, będąca przejawem rozwoju ich inteligencji społecznej, obejmującej zdolność odbierania, rozpoznawania

i analizowania bodźców społecznych oraz podejmowania właściwego działania w sytuacjach społecznych (por. Piotrowska, 1997). Można wyróżnić następujące **wskaźniki** ukazujące specyfikę przebiegu procesu nabywania przez dziecko w wieku szkolnym przekonań o tym, jak powinno lub nie powinno postępować i specyfikę przyswajania przez nie standardów związanych z tym, co jest dobre, a co złe:

1. Zwracanie uwagi na uczucia i potrzeby innych ludzi, opanowanie zdolności decentracji interpersonalnej — początkowo dziecko rozważa i przyjmuje punkt widzenia innej osoby, ale nadal nie potrafi uwzględnić równocześnie swojego i czyjś punkt widzenia, z czasem (od około 10. roku życia) różne perspektywy mogą być rozpatrywane jednocześnie, a własny punkt widzenia dziecka może być analizowany w zależności od punktu widzenia innej osoby (Selman, 1980 za: Schaffer, 2006, s. 192).
2. Uwzględnianie, przy interpretowaniu sytuacji społecznych, różnych racji, dostrzeganie ich względności oraz początki dostrzegania przyczyn ludzkich zachowań — relatywizm moralny), co ułatwia zrozumienie wartości norm moralnych i wychodzenie ze stadium moralności heteronomicznej (traktowanie norm jako realnie istniejących, narzuconych z zewnątrz, które należy bezwzględnie respektować) i opanowywanie podstawowych kompetencji w zakresie moralności autonomicznej (rodzaj moralności, wedle której od około 10.—11. roku życia dziecko postępuje zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności, tj. nie z powodu przymusu, obawy przed karą czy w oczekiwaniu na nagrodę, ale dlatego, że postępowanie to uznaje za słuszne) (Matczak, 2003, s. 225; Stefańska-Klar, 2000, s. 136).
3. Wzrastająca wraz z rozwojem poznawczym zdolność dziecka do rozumowania moralnego — analizowania i oceniania zdarzeń oraz sytuacji w kontekście nakazów i zakazów, a także norm społecznych (Stefańska-Klar, 2000, s. 136).
4. Pojawianie się ocen moralnych i świadomość zarówno znaczenia reguł, jak i powodów, dla których należy je przestrzegać — reguły zaczynają być uważane za wytwór wzajemnej zgody i przedmiot dwustronnego poszanowania (Turner, Helms, 1999, s. 313); coraz lepsze rozumienie pochodzenia i funkcji norm oraz zmiana motywów ich przestrzegania przez dziecko:
 - od dążenia do unikania kar i uzyskiwania nagród lub aprobaty ze strony dorosłych (heteronomia moralna) poprzez identyfikację z grupą, w której obowiązują dane normy (socjonomia moralna); dla tego stadium przypadającego na wiek 9—13 lat jest charakterystyczny konwecjonalizm moralny, oznaczający dążenie do zgodności z ogólnie uznawanymi normami postępowania jako zasadami przyjmowanymi przez cieszące się autorytetem osoby czy grupy;
 - do przekonania o słuszności norm jako dyrektyw niezbędnych dla regulacji współżycia społecznego i ochrony ogólnie akceptowanych wartości (autonomia moralna); przestrzeganie norm nie tylko dlatego, że oczekuje

ono na zewnętrzne wzmocnienia i dlatego, że dąży do podporządkowania się dorosłym, a źródłem ich satysfakcji od około 13. roku życia jest także sama zgodność postępowania z obowiązującymi normami (Matczak, 2003, s. 179—181, 225).

5. Uniezależnienie się od dorosłych w swych preferencjach i ocenach społecznych — nadawcą specyficznych norm i ważnym źródłem wzmocnień staje się grupa rówieśnicza; liczenie się ze zdaniem rówieśników bardziej niż ze zdaniem rodziców czy też nauczycieli (Matczak, 2003, s. 226); interakcje z rówieśnikami — pozycja, popularność w grupie rówieśniczej — stwarzają możliwość angażowania się dziecka w społecznie użyteczne działania w grupie, rozwiązywanie konfliktów moralnych w kontaktach z innymi dziećmi; obcując z rówieśnikami, dziecko staje przed koniecznością uzgadniania własnego punktu widzenia z zapatrywaniami kolegów (Gołąb, 1973, s. 151); cechująca stosunki koleżeńskie równość statusów, wyzwala silną tendencję do respektowania zasady egalitaryzmu i wzajemności zobowiązań, co stwarza możliwość traktowania reguł moralnych jako środków służących zapewnieniu ładu, a duch przepisu staje się ważniejszy niż jego litera; w procesie odkrywania i praktykowania procedur, które pośredniczą we współpracy z rówieśnikami, dzieci wytwarzają również elementarne poczucie solidarności społecznej (Wadsworth, 1998, s. 121).
6. Rozwój poczucia sprawiedliwości, będącego efektem wzajemnego szacunku, góruje nad samym posłuszeństwem i staje się normą centralną (Piaget, Inhelder, 1996, s. 94).
7. Gotowość dziecka do brania odpowiedzialności za własne zachowanie, osiągnięcie samokontroli (Schaffer, 2006, s. 277); dziecko przechodzi od fazy zewnętrznej kontroli, w której polega na opiekunach przypominających mu o zachowaniu się w odpowiedni sposób, poprzez fazę samokontroli, w której potrafi już przestrzegać zaleceń opiekuna pod jego nieobecność, do fazy samoregulacji, w której jest w stanie ukierunkowywać własne zachowanie i opóźniać gratyfikację (Kopp, 1982 za: Hoffman, 2006, s. 126), to uczucia utrwalone jako wartości rodzą poczucie obowiązku postępowania zgodnie z nimi (por. Wadsworth, 1998, s. 123).

Martin L. Hoffman (2006, s. 127), przedstawiając swoje poglądy na naturę internalizacji norm moralnych, wprowadza pojęcie **prospołecznej struktury moralnej człowieka**. Definiuje ją jako sieć uczuć empatycznych, reprezentacji poznawczych oraz motywów. Składnikami tej sieci są:

1. Zasady — powinno się pomagać innym w potrzebie, ludzie powinni być nagradzani za swoje starania.
2. Normy behawioralne — mów prawdę, pomagaj innym, dotrzymuj obietnic, nie kłam, nie kradnij, nie zdradzaj zaufania, nie rań, nie oszukuj innych.
3. Reguły — krzywda wyrządzona celowo i bez powodu jest gorsza niż przypadkowa lub sprowokowana.
4. Umiejętność odróżnienia dobra od zła oraz poczucie popełnionego występk.

5. Obrazy własnych działań, które skrzywdziły innych lub pomogły im.
6. Wyobrażenia towarzyszące obrazom własnych działań, samooskarżeń i poczucia winy.

Wymieniane składniki, według Hoffmana (2006, s. 127), są ze sobą związane w różnym stopniu przez leżące u ich podłoża zasady moralne, poczucie dobra i zła oraz przez wspólne emocje (empatyczne i współczujące cierpienie, empatyczny gniew i poczucie niesprawiedliwości) oraz oparte na empatii poczucie winy. A także mogą być dodawane, ponownie kategoryzowane i dzielone na kategorie cząstkowe, na podstawie doświadczenia. Kłamstwo można podzielić na „białe”, dokonywane w dobrej wierze oraz złe, służące manipulacji.

Prospołeczna struktura moralna dziecka jest, według Hoffmana, zinternalizowana wtedy, gdy akceptuje ono jej główne zasady i czuje się zobowiązane do ich przestrzegania oraz uwzględniania potrzeb innych ludzi, bez względu na zewnętrzne nagrody i kary.

Stosunek dzieci w wieku szkolnym do prawdy i fałszu, dobra i zła, norm moralnych i reguł postępowania ulega zmianom w toku rozwoju ich rozumowania moralnego. A behawioralnym tego wyrazem są odpowiednie zachowania moralne.

Rozumowaniem moralnym zajmują się przede wszystkim zwolennicy teorii poznawczo-rozwojowych (Vasta, Haith, Miller, 1995; Wadsworth, 1998). Opis dokonujących się zmian i prawidłowości nimi rządzących stanowi przedmiot rozważań nad rozwojem moralnym w wieku szkolnym Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga. Badali oni rozwój zdolności do rozwiązywania złożonych konfliktów moralnych oraz to, w jaki sposób dzieci przywołują w tym celu pojęcia praw, obowiązków i sprawiedliwości (Hoffman, 2006, s. 123). Zgodnie z podejściem Piageta i Kohlberga, to jak myślimy i co wiemy, wpływa na to, jak się zachowujemy, stąd głównym celem ich badań było poznanie wiedzy moralnej dziecka i sposobów jej organizacji.

Nawiązując do założeń teorii poznawczo-rozwojowych, a szczególnie do teorii **Jeana Piageta** (1966; 1967; 1992) można wskazać na ewolucję w rozumieniu przez dziecko podstawowych pojęć moralnych. Poszukując odpowiedzi na pytanie: jaką moralnością posługuje się dziecko?, Piaget nie przywiązuje szczególnej wagi do zachowań moralnych, lecz koncentruje się na sądach moralnych, kryteriach, jakimi posługuje się dziecko w rozstrzyganiu problemów moralnych, oraz na zmianach, jakie w tym zakresie zachodzą wraz z wiekiem (Trempała, Czyżowska, 2002, s. 113). Opisując ogólny kierunek rozwoju moralnego, wspomniany autor wyróżnia dwa zasadnicze stadia: heteronomii i autonomii moralnej.

Dziecko w wieku szkolnym znajduje się częściowo w stadium moralności heteronomicznej — do około 9. roku życia oraz w stadium socjonormii moralnej 9—13 lat, by pod koniec wieku szkolnego przejść do moralności autonomicznej (por. Vasta, Haith, Miller, 1995; Brzezińska, 1996; 2000; 2004; Trempała, Czyżowska, 2002; Łobocki, 2002; Matczak, 2003), co oznacza, że:

1. Dziecko zaczyna rozumieć, że reguły są umowami, które stworzyli ludzie, aby pomagać sobie i nawzajem się ochraniać; zmienia nastawienie do reguł, spostrzega je jako ustalenia umowne, możliwe do zmiany — relatywizm moralny (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 482); odkrywa, że normy mogą powstawać w grupie lub być formowane przez konkretne osoby, a nawet przez samo dziecko (Stefańska-Klar, 2000, s. 137); ujmuje siebie jako zdolnego do zmiany reguł, podobnie jak inni ludzie (Brzezińska, 2004, s. 289).
2. Przestrzeganie reguł dziecko traktuje raczej jako współdziałanie z innymi niż tylko jako podporządkowanie się przepisom (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 482); moralność oparta jest na porozumieniu i współdziałaniu, na umowie uznanej za dobrą i obowiązującą dla wszystkich, zaś współpracujący partnerzy obdarzają siebie wzajemnym szacunkiem, który należy się w takim samym stopniu obu stronom relacji (Brzezińska, 2004, s. 288).
3. Dziecko bierze pod uwagę motywy i intencje ludzi, oceniając ich moralne postępowanie (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 483); osądza czyny przez intencje, a nie tylko przez ich konsekwencje (Brzezińska, 2004, s. 289); zdolność do decentracji interpersonalnej — wzbogacając charakterystykę osób o ich właściwości psychiczne — pozwala na dostrzeganie i uwzględnianie przyczyn ludzkich zachowań (Matczak, 2003, s. 225).
4. Podejmowanie zadań wynika z poczucia obowiązku (Brzezińska, 2004, s. 288); dziecko nie traktuje norm jako narzucone z zewnątrz przez autorytety (zazwyczaj rodziców).
5. Satysfakcję dziecka zaczyna przynosić postępowanie zgodne z normą (moralny pryncypializm); dla dziecka zaczyna liczyć się raczej „duch reguły” niż jej litera — ten rodzaj moralności nakazuje mu postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności (tzn. nie z powodu przymusu, obawy przed karą czy w oczekiwaniu na nagrodę), ale dlatego, że samo postępowanie to uważa za słuszne (Stefańska-Klar, 2000, s. 137).
6. Heteronomiczna moralność, którą tworzą dorośli, może zostać przewyższona przez swobodną, pozbawioną nadzoru wymianę wiedzy, umiejętności, doświadczeń zachodzącą w interakcji z rówieśnikami, która dostarcza mu doświadczeń społecznych i poznawczych, niezbędnych do tego, by dziecko mogło wykształcić normy moralne oparte na obopólnej zgodzie i współpracy między równymi (Hoffman, 2006, s. 122); w czasie interakcji z rówieśnikami dziecko przekonuje się, że może być kilka poglądów na daną sprawę i że reguły są często efektem negocjacji, kompromisu oraz respektowania punktów widzenia innych ludzi (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 484); uświadamia sobie, że norma nie jest przepisem narzuconym z zewnątrz, lecz rezultatem wzajemnych uzgodnień, które mogą doprowadzić do zmiany reguł postępowania (Trempała, Czyżowska, 2002).
7. Dziecko preferuje kary, po odbyciu których jest szansa na poprawę, umożliwiające ofercie powrót do stanu poprzedniego, pomagające zrozumieć, dlaczego

zachowanie było złe; dobra kara polega bardziej na zapobieganiu podobnym przewinieniom w przyszłości niż na odwecie (Brzezińska, 2004, s. 289).

W ujęciu Lawrence’a Kohlberga, rozwój moralny obejmuje rozwój myślenia i działania, a także prowadzi do osiągnięcia dojrzałości moralnej, dzięki której myślenie moralne motywuje jednostkę do działania zgodnego z jej moralną decyzją (Kmieć, 1992). Koncepcja ta ukazuje, w jaki sposób rozumienie problemów moralnych wpływa na zachowanie jednostki.

Kohlberg analizował przebieg rozwoju rozumowania moralnego ze szczególnym uwzględnieniem roli sądów moralnych (Czyżowska, 1999). Sąd moralny rozumiany jest jako wewnętrzne zobowiązanie do działalności zarówno dla tego, kto go wyraża, jak i dla tego, kto akceptuje jego zasady. Sąd moralny ma aspekt treściowy (to, o czym dana osoba mówi, za czym się opowiada) i formalny (sposób, w jaki ta osoba formułuje swoje myśli). Ewa Kmieć (1992) przywołuje podział sądów moralnych na sądy deontyczne — określające, które działanie jest dobre lub ma charakter powinności moralnej, oraz sądy o odpowiedzialności, które wyrażają zobowiązanie do działania w sposób uznany za dobry lub za powinność i uzasadniają, dlaczego musimy postępować tak, jak nakazuje sąd deontyczny. Dziecko musi przejawiać zdolność do dokonywania racjonalnych osądów, aby powstał dojrzały system moralny (Olek-Redlarska, 2002). Następuje rozwojowe przejście od osądów opartych na uświadamianiu sobie przez dziecko najbardziej wyraźnych cech danej sytuacji, co odpowiada przyjęciu perspektywy dziecka, do osądów opartych na wnikliwej, równo rozłożonej uwadze i dostrzeganiu również tych cech sytuacji, które odpowiadają perspektywie innych osób, aż do postępującej koordynacji wszystkich punktów widzenia — rozumienia głębszego znaczenia normy moralnej (Gibbs, 1991 za: Hoffman, 2006, s. 122).

Wiek szkolny to, zgodnie z teorią Kohlberga, **zarówno okres moralności przedkonwencjonalnej, jak i konwencjonalnej**:

1. W fazie moralności przedkonwencjonalnej rozumowanie moralne opiera się na założeniu, że jednostka musi zaspokajać swoje potrzeby. Dziecko w pierwszym stadium moralności przedkonwencjonalnej ujmuje sytuacje w kategoriach bezpośrednio spostrzeganych i doświadczanych potrzeb, pragnień oraz zainteresowań (Czyżowska, 1994b; 1999; Vasta, Haith, Miller, 1995).

Drugie stadium moralności przedkonwencjonalnej cechuje indywidualizm i instrumentalizm. Za zachowanie moralne uznawane jest przede wszystkim troszczenie się o siebie samego. Zachowanie spostrzegane jest jako wartościowe, jeśli służy interesom dziecka. Przestrzeganie reguł i współpraca z innymi ma na celu wymianę społeczną — społeczne interakcje są traktowane jako transakcje i umowy przynoszące konkretne korzyści (Vasta, Haith, Miller, 1995). Motywacja na poziomie naiwnego hedonizmu jest manipulowana dobrami i nagrodami. Dziecko czyni dobry uczynek nie tylko po to, aby zaspokoić swoje własne potrzeby, ale także by zaspokoić potrzeby innych, sądzi bowiem, że takim zachowaniem zaskarbi sobie pewien rodzaj przychylności. Takie

funkcjonowanie nazywa się stadiem orientacji naiwnie egoistycznej (por. Turner, Helms, 1999). Dziecko za słuszne uważa to zachowanie, które odpowiada zarówno jego potrzebom i interesom, jak i jednocześnie zapewnia mu korzyść w interakcjach z innymi (Stefańska-Klar, 2000, s. 137).

Dziecko, dbając o zaspokajanie swoich potrzeb, rozumie jednocześnie, że ludzie mają różne potrzeby i różnie postrzegają, stąd inni mają prawo dbać o siebie, a interesy różnych osób mogą być sprzeczne (Czyżowska, 1994b). Świadomość ta jest podstawą rodzącego się przekonania, że prawo jest względne (Roediger, za: Brzezińska, 1996; 2000).

Poziom moralności przedkonwencjonalnej — według Kohlberga — przypada na wiek dzieci poniżej 9. roku życia, części dorastających oraz wielu dorosłych przestępców (Trempała, Czyżowska, 2002, s. 115). Poziom ten, zdaniem Mieczysława Łobockiego (2002, s. 59), niemal całkowicie odpowiada Piagetowskiemu stadium realizmu moralnego.

2. W fazie moralności konwencjonalnej, wraz z konsolidowaniem się operacji konkretnych, dziecko zaczyna osiągać stadium trzecie — konformizmu interpersonalnego (Stefańska-Klar, 2000, s. 137). Dziecko potrafi już przejąć punkt widzenia członka grupy społecznej, do której przynależy — uważa, że słuszne jest robienie tego, czego oczekuje się od osób pełniących w grupie określone role. Moralność oznacza robienie tego, za co jest się lubianym (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 485). Ważne jest bycie dobrym, czyli działanie z dobrych pobudek, okazywanie zainteresowania i troski o innych, dbałość o podtrzymywanie wzajemnego szacunku i zaufania oraz kierowanie się zasadą: postępuj wobec innych tak, jak chciałbyś, aby inni postępowali wobec ciebie (Trempała, Czyżowska, 2002, s. 116). Dziecko może widzieć sytuację z perspektywy innych i jest świadome faktu, iż porozumienie między dwoma osobami może być ważniejsze niż korzyść własna każdej z nich. Podstawą jest konformizm, a relacje interpersonalne opierają się na regule — rób to, co inni.

Niektóre dzieci pod koniec okresu szkolnego osiągają w rozumowaniu moralnym stadium czwarte, w którym dominuje perspektywa prawa i porządku społecznego (Stefańska-Klar, 2000, s. 137). Rozpatrują moralność z perspektywy systemu społecznego i postrzegają ją jako niezbędną do jego podtrzymania — potrzeby jednostki nie są ważniejsze niż utrzymanie porządku społecznego (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 485). Moralność opiera się na ścisłym przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z powinności, a zasady obowiązują każdego w takim samym stopniu i są uznawane za najlepszy środek rozwiązywania konfliktów interpersonalnych. Powodem słusznego postępowania jest również nakaz sumienia mówiący o konieczności wywiązywania się z własnych zobowiązań (Trempała, Czyżowska, 2002, s. 116). Stadium to jest określone mianem stadium sumienia — jest to perspektywa „uogólnionych innych”, konformizmu wobec systemu norm powszechnie obowiązujących w społeczeństwie — obyczaj, prawo, kodeks religijny (Socha, 2000, s. 154).

Za stadium moralności konformistycznej uznać można 22% sądów 10-latków, 30% sądów 13-latków, natomiast do stadium moralności systemu normatywnego wypada zaliczyć 9% sądów moralnych 10-latków i 23% sądów 13-latków (Socha, 2000, s. 153).

Katalizatorem rozwoju moralnego, według Kohlberga, jest nie tyle interakcja z innymi dziećmi, ile raczej możliwość zetknięcia się z informacją na odpowiednio wyższym poziomie moralnym — wyższym, ale pozostającym w zakresie możliwości dziecka (Hoffman, 2006, s. 123). Dziecko doświadcza wówczas nierównowagi poznawczej i podejmuje wysiłek umysłowy, dążąc do rozwiązania sprzeczności i zintegrowania nowych informacji z własnym punktem widzenia.

Kohlberg przyjmuje określony sposób rozumienia dziedziny moralności, w którym centralne miejsce zajmuje sprawiedliwość (Czyżowska, 2004, s. 126). Takie zawężenie dziedziny moralności może stanowić pewne ograniczenie jego teorii, co nabiera szczególnego znaczenia w kwestii dotyczącej różnic w zakresie rozumowania moralnego między kobietami i mężczyznami. Teoria rozwoju moralnego Kohlberga zdaje się nie wyjaśniać różnic związanych z płcią (Król, 2002). Uczennica i współpracowniczka Kohlberga, Carol Gilligan, postawiła następnie uzasadnioną empirycznie tezę, że w podejściu do zagadnień moralnych dziewczęta w zasadniczy sposób różnią się od chłopców: chłopcy oceniają postępowanie moralne z punktu widzenia racjonalnych zasad sprawiedliwości i słuszności, natomiast pojęcie moralności u dziewcząt wyraża się raczej w kategoriach opiekuńczości i odpowiedzialności we wzajemnych stosunkach między ludźmi (Socha, 2000, s. 161). Dziewczęta są skłonne do interesowania się związkami innych i odpowiedzialnością, podczas gdy chłopcy zwykle opierają swoje relacje na prawach i regułach (Król, 2002, s. 231).

Gilligan twierdzi, że istnieją przynajmniej dwie wyraźne „orientacje moralne”, czyli sprawiedliwość i dbałość. Każda z nich wiąże się z określonym nakazem:

- traktować innych uczciwie (sprawiedliwość); w tej orientacji przodują chłopcy,
- nie odwracać się od innych będących w potrzebie (dbałość), orientacja dziewcząt (por. Bee, 2004, s. 353—354).

Rozróżnienie czynione między etyką sprawiedliwości oraz etyką troski i odpowiedzialności odnosi się do sposobu, w jaki osoba rozważa problemy moralne (por. Czyżowska, 2004, s. 120). I tak, wyróżnia się:

- perspektywę sprawiedliwości, która oznacza nacisk na wzajemność, równość i szacunek,
- perspektywę dbałości akcentuje znaczenie troski, opieki, otwartości na potrzeby innych.

Z tego powodu dziewczęta i chłopcy inaczej postrzegają dylematy moralne. Dziewczęta, podkreślając znaczenie intymności w swoich związkach, oceniają moralne dylematy, biorąc pod uwagę inne kryteria (Bee, 2004, s. 354). I tak — według Gilligan — mimo że w rzeczywistych moralnych dylematach ludzie przyj-

mują zarówno orientację sprawiedliwości, jak i troski i odpowiedzialności to (za: Czyżowska, 2004, s. 120):

- Dziewczeta, podejmując decyzję, mogą częściej zwracać uwagę na konsekwencje, jakie ta decyzja będzie miała dla wszystkich osób uczestniczących w danej sytuacji i częściej dbają o to, aby ta decyzja nie skrzywdziła żadnej z nich.
- Chłopcy skłonni są natomiast częściej spostrzegać konflikty moralne jako abstrakcyjne, logiczne problemy i koncentrują się na prawach i regułach.

Hipoteza Gilligan wymaga jednak systematycznych badań ją potwierdzających (Bee, 2004).

Przegląd prób diagnozujących sferę moralną dzieci w wieku szkolnym

Wyniki dotychczasowych badań nad rozwojem rozumowania i postępowania moralnego uświadomiły nie tylko rolę codziennych zdarzeń, sposobu myślenia i poziomu mądrości w kształtowaniu się sądów moralnych oraz rolę języka i procesów poznawczych w konstruowaniu znaczeń moralnych, ale również doprowadziły do „uznania roli przeżyć we wpływie rozumowania na zachowania moralne” (Trempała, Czyżowska, 2002, s. 126). Rozwój moralny jest rozpatrywany z punktu widzenia aktywności dziecka, jaką przejawia w relacjach z innymi — dziecko bowiem nie tylko przystosowuje się do wymagań społecznych, lecz aktywnie uczestniczy w życiu społecznym, a w interakcjach z innymi samo staje się twórcą wartości, norm i zasad współżycia społecznego (Trempała, Czyżowska, 2002, s. 106).

Podejmując próbę diagnozy poziomu moralnego dziecka w wieku szkolnym, można stosować różne sposoby podejścia. Jednym ze sposobów podejścia stosowanym przy diagnozie indywidualnej jest diagnoza jakościowa. Diagnoza jakościowa — według Anny Matczak (2003, s. 251) — nie szacuje ilościowo pozycji dziecka na tle innych dzieci w tym samym wieku (taki punkt odniesienia przyjęto w diagnozie ilościowej), ale jakościowo określa miejsce dziecka na „drodze rozwojowej”, gromadząc wiedzę o kierunkach jego rozwoju, kolejnych osiągnięciach w poszczególnych zakresach i ich przejawach. Podejście jakościowe nazywa się często diagnozą dynamiczną, gdyż nie ogranicza się ono do oceny jedynie aktualnego funkcjonowania dziecka, uwzględniając zarówno jego przeszłe jak i przyszłe osiągnięcia rozwojowe (Matczak, 2003, s. 254).

Oszacowania, co w mniemaniu dziecka w wieku szkolnym jest dobre, a co złe, co jest dozwolone, a co zakazane, co sprawiedliwe i niesprawiedliwe, można, zdaniem Rossa Vasty, Marshalla Haitha i Scotta Millera (1995, s. 480) dokonać przez:

- Opis rozumowania moralnego, czyli wyjaśnianie, jak dziecko rozumie zasady codziennego współżycia, oraz badanie — poprzez analizę sądów i ocen moralnych — jego zdolności do zrozumienia i przyjęcia praw, norm, a także reguł moralnych oraz sankcji społecznych za ich nieprzestrzeganie.
- Badanie postępowania moralnego, aktów działania zgodnych lub sprzecznych z określonymi regułami moralnymi, czyli analizę zachowań dziecka w „sytuacjach moralnych” i próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak dziecko postępuje, w jaki sposób kłamie czy kradnie, wszczynają bójki, oraz na pytanie, jakie czynniki warunkują zachowania zgodne z normami społecznymi i moralnymi, np. co warunkuje współdziałanie dziecka z innymi ludźmi czy też co umożliwia unikanie zachowań niepożądanych. Andrzej Gołąb (1973, s. 123) proponuje uwzględnienie w analizie właściwości moralnych dziecka, również jego reakcji na własne postępowanie moralne (wypowiedzi, działania i reakcje ekspresyjne, występujące po określonym akcie postępowania moralnego).

Przyjmując założenie o powiązaniu rozumowania moralnego i zachowania moralnego dziecka, w przewidywaniu jego zachowania moralnego, uwzględnić można — według Jamesa Resta (1984 za: Trempała, 1993, s. 99) — cztery, mające związek ze sobą komponenty:

1. Interpretację sytuacji, czyli procesy stosowane w interpretacji nieokreślonych sytuacji, odpowiedzialnych za wnioskowanie o innych ludziach, empatia i emocjonalne pobudzenie, które wywołują pewne sytuacje.
2. Sądy społeczno-moralne służące określaniu tego, co powinno być uczynione w sytuacji określonego konfliktu społeczno-moralnego; dziecko, decydując, co powinno być zrobione, określa równocześnie, jaki typ działania jest najbardziej zgodny z jego wartościami; sądy na temat pożądanego zachowania wyznaczone są zarówno normami społecznymi, jak i zależnym od jego stadium rozwoju rozumowania moralnego zrozumieniem sytuacji społecznej.
3. Intencje, czyli wybór przez dziecko spośród wielu możliwości takiego kierunku zachowania, który zamierza podjąć.
4. Zachowanie — uprawomocnienie oraz wykonanie zamierzonego planu działania; im prostsze jest zachowanie, tym większa zgodność między intencją i działaniem dziecka, bowiem występuje mniej okoliczności sprzyjających przerwaniu behawioralnej sekwencji, natomiast w złożonej formie, zachowanie może być zniekształcone działaniem dodatkowych czynników (np. własny interes dziecka).

Źródła wiedzy o postępowaniu i rozumowaniu moralnym dziecka w wieku 7—12 lat mogą być różne. Można przyjąć następujące kategorie sposobów badania poziomu rozwoju moralnego:

- bezpośrednie badanie dziecka,
- odwołanie się do informacji uzyskanych od innych obserwatorów.

Próby oceny sfery moralnej oparte na bezpośrednim badaniu dziecka

Wśród prób pozwalających na dokonanie oceny aktualnego poziomu rozwoju moralnego badanego dziecka i na określenie jego możliwości, czyli dokonanie opisu, na jakim etapie „drogi rozwojowej” (por. Matczak, 2003) dziecko się znajduje, tj. jaką drogę już pokonało i jaką drogę pokona już wkrótce (sfera najbliższego rozwoju), można wyróżnić:

- próby oceniające wiedzę moralną i tok rozumowania moralnego dziecka polegające na rozmowie z nim,
- próby oceniające zachowanie dziecka, oparte na obserwowaniu go w naturalnych lub specjalnie zaaranżowanych sytuacjach.

Omówione poniżej próby to głównie próby niestandardowe. Zadania te są opisane w literaturze i nie są chronione prawem autorskim, stąd diagnosta może je stosować, odnosząc uzyskane wyniki do wyników przedstawianych przez autorów tych zadań.

Próby oceniające wiedzę moralną i rozumowanie moralne dziecka polegające na rozmowie z nim

Znaczenie przypisywane poznawaniu wiedzy moralnej dziecka i sposobom jej organizacji jest konsekwencją przyjęcia założeń teorii poznawczo-rozwojowych, zgodnie z którymi to, jak myślimy i co wiemy, wpływa na to, jak się zachowujemy. Zgodność między myśleniem i działaniem moralnym wzrasta w miarę jak dziecko przechodzi do coraz wyższych stadiów w rozwoju rozumowania moralnego, zaś owa zbieżność jest wynikiem nasilającej się tendencji dziecka do przejmowania odpowiedzialności za zachowanie (Kmieć, 1992, s. 31). Celem rozwoju są zręby dojrzałości moralnej, która według Kohlberga (za: Kmieć, 1992, s. 31) przejawia się w:

- postępie w adekwatnym odczytywaniu moralnego sensu sytuacji,
- nabywaniu umiejętności koordynacji sprzecznych wymagań moralnych opartych na zasadach etycznych,
- podejmowaniu prób wydawania sądów o powinności moralnej,
- coraz większej akceptacji własnej odpowiedzialności za działanie zgodne z poczynionym wyborem,
- rzeczywistym działaniu według podjętej decyzji.

Wiedza moralna dziecka może funkcjonować na dwóch poziomach (Szymkiewicz, 1991, s. 195):

- Operacyjnym, jako odpowiednie w danych okolicznościach programy działań i reguły przetwarzania informacji, umożliwiające dostrzeganie i uwzględnianie wspólnego lub cudzego dobra.

- Abstrakcyjnym, jako zakodowane informacje związane z moralnością: ogólne definicje dobra, zła i innych pojęć etycznych, systemy etyczne, normy sformułowane w postaci zakazów, nakazów; źródłem abstrakcyjnej wiedzy moralnej może być zarówno otoczenie społeczne, jak i własne doświadczenia i refleksje dziecka.

Wiedzę o rozumowaniu moralnym dziecka można uzyskać w toku rozmowy poprzez zadawanie mu odpowiednio dobranych pytań, odwołujących się do jego doświadczeń nabywanych w toku interakcji z otoczeniem. Marian Yarrow (1970, s. 100—101), opisując procedury zadawania pytań, wymienia między innymi: zadawanie pytań otwartych lub strukturalizujących, zadawanie pytań o celu jawnym lub zamaskowanym, stosowanie terminów osobistych (co powinieneś zrobić?) lub nieosobistych, neutralnych (co dziecko powinno zrobić?), a także stosowanie niedokończonych zdań lub opowiadań.

Analiza odpowiedzi udzielanych przez dziecko na pytania w toku rozmowy może pozwolić również na śledzenie prawidłowości rozwoju rozumienia poszczególnych pojęć moralnych. Cele diagnozy jakościowej poziomu rozwoju moralnego dziecka mogą określić pytania o różnym poziomie szczegółowości np.:

- Czy dziecko uwzględnia już intencje przy ocenie moralnej czynów; co bardziej wpływa na ocenę czynów: skutki czynów czy intencje sprawcy?
- Czy odróżnia kłamstwo celowe od pomyłki; jak uzasadnia, dlaczego nie wolno kłamać, czy potępia kłamstwo?
- Czy uważa za sprawiedliwe tylko to, co nakazują dorośli, a za niesprawiedliwe jedynie postępowanie zabronione przez starszych?

Treść rozmowy z dzieckiem, nawiązując do założeń teorii prospołecznego rozwoju moralnego, podkreślającej rolę empatii w emocjach, motywacjach i zachowaniach moralnych, może dotyczyć jego refleksji wokół różnych rodzajów sytuacji moralnych (Hoffman, 2006, s. 13), stąd pytania o to:

- Czy dziecko jako niezaangażowany obserwator zauważa inną osobę odczuwającą lub cierpienie (fizyczne, emocjonalne, materialne), czy pomaga, a jeśli nie, to jak się z tym czuje?;
- Czy dziecko, będąc sprawcą, który wyrządza krzywdę drugiej osobie lub zamierza ją wyrządzić (w sporze lub walce), powstrzymuje się od planowanego działania lub przynajmniej odczuwa potem wyrzuty sumienia?;
- Czy dziecko jako pozorny sprawca, pomimo swojej niewinności uważa, że wyrządziło komuś krzywdę?;
- Czy dziecko w sytuacji, kiedy wiele osób wysuwa roszczenia moralne, a ono musi dokonać wyboru, potrafi dokonać wyboru osoby, której udzieli pomocy i czy będzie się czuło winne, ponieważ nie pomogło innym?;
- Czy dziecko w sytuacji, kiedy wiele osób wysuwa roszczenia moralne, a równocześnie występuje zderzenie pomiędzy względem na innych a bardziej abstrakcyjnymi pojęciami, takimi jak: prawa, obowiązki i wzajemność, dokona wyboru pomiędzy zasadą troski czy sprawiedliwości i czy po dokonaniem

wyborze dziecko później będzie czuło się winne, że naruszyło jedną z tych zasad.

Diagnoza jakościowa — według Anny Matczak (2003, s. 252) — nie sprowadza się jedynie do uzyskiwania twierdzących czy przeczących odpowiedzi na tego rodzaju pytania. W przypadku każdej z odpowiedzi pojawiają się nowe, pogłębiające pytania:

- w przypadku odpowiedzi przeczących pojawiają się pytania o wielkość „przybliżenia do” lub „oddalenia od” się dziecka wobec danego osiągnięcia, o istniejące jego załączki i wymagające nadrobienia deficyty,
- w przypadku odpowiedzi twierdzących pojawiają się pytania o stopień zgeneralizowania diagnozowanego osiągnięcia (np. o liczbę i zróżnicowanie zadań i sytuacji, w których się przejawia) i utrwalenia (np. o jego niezależność od niekorzystnych warunków sytuacyjnych), a także o zwiastuny sfery najbliższego rozwoju.

Diagnoza jakościowa wymaga również, by w procesie oceny abstrakcyjnej wiedzy moralnej dziecka uwzględniać zarówno jego deklaracje, jak i ich konfrontację z jego postępowaniem. Bogna Szymkiewicz (1991, s. 199) wyróżnia dwa sposoby korzystania z abstrakcyjnej wiedzy moralnej:

1. Deklaratywny sposób korzystania z wiedzy moralnej polega głównie na wykorzystywaniu przez dziecko informacji zakodowanych na poziomie abstrakcyjnym, w celu tworzenia, podtrzymywania i prezentacji pozytywnego obrazu siebie; charakterystyczną właściwością dzieci o tym sposobie korzystania z wiedzy moralnej jest ich skłonność do przypisywania sobie wyłącznie lub prawie wyłącznie szlachetnych, prawych poglądów, intencji i działań i do odrzucania z obrazu siebie takich myśli lub zachowań, które wskazywałyby na niedoskonałość moralną; utrzymywanie jedynie pozytywnych przekonań na temat własnej moralności nie jest równoznaczne z tym, że dziecko nie posiada informacji o tym, jak działać na szkodę wspólnego lub cudzego dobra, ale może dowodzić, że informacje takie są zakodowane na poziomie operacyjnym i nie zostają włączone w świadomy obraz siebie (mogą być wypierane); dziecko może posługiwać się sztywnymi wzorcami tego, co dobre i co złe, nie zauważa elementów nowych i specyficznych, a założenia i oceny wyprzedzają doświadczenie, co może utrudniać mu dostrzeganie cudzego lub wspólnego dobra w sytuacjach niestereotypowych (dzieci takie są bardziej skoncentrowane na sobie, w związku z nastawieniem na obronę w celu redukcji lęku).
2. Realistyczny sposób korzystania z wiedzy moralnej polega na tym, że informacje związane z moralnością są wykorzystywane w celu uzyskiwania lepszej orientacji w sytuacji i tworzenia poznawczych podstaw do wyboru działania; dzieci o tym typie korzystania z wiedzy moralnej charakteryzuje zdolność do tworzenia i prezentowania realistycznego obrazu siebie, uwzględniającego zarówno pozytywne, jak i negatywne moralnie zdarzenia z własnego życia,

posługują się rzadziej skrajnymi ocenami, są otwarte w spostrzeganiu sytuacji społecznych, lepiej rozumieją ludzkie działania i wzajemną współzależność.

Do oceny poziomu rozumowania moralnego możemy wykorzystać metodę polegającą na rozwiązywaniu przez dziecko problemów moralnych (Piaget 1967, s. 110, 114; por. też: Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 482). Problemy moralne mogą mieć formę krótkich historyjek opisujących pary różnych zachowań, a zadaniem badanego dziecka jest wybór z każdej pary zachowania gorszego, „bardziej niegrzecznego”. Każdorazowo stawiamy dziecku pytania dotyczące odpowiedzialności. Pytamy: czy te dzieci są jednakowo winne, czy robią tak samo brzydko, czy też jedno jest bardziej winne od drugiego? Które z dzieci jest gorsze i dlaczego? W trakcie badań mówimy prostym językiem, tak aby dziecko mogło zrozumieć istotę zadania, oraz poprosimy je o to, by jeszcze przed odpowiedzią na pytania powtórzyło treść historyjek, co daje pewność, że zrozumiało pytanie. Bez tych dodatkowych zabiegów badanie mogłoby raczej mierzyć sprawność intelektualną, czy rozumienie słowne niż rozumowanie moralne.

Ważną grupą zadań, stosowanych w celu określenia, jak głęboko rozumowanie moralne dziecka tkwi jeszcze w stadium moralności heteronomicznej, oraz w celu ujawnienia zwiastunów wychodzenia przez dziecko z heteronomii i wchodzenia w stadium moralności autonomicznej, są zadania obejmujące analizę przekonań dziecka dotyczących takich problemów, jak niezręczność, kradzież, kłamstwo (por. Piaget, 1967; Gołąb, 1973).

Niezręczność. Na ocenę poziomu moralnego dziecka pozwalają próby, w których dowodzi ono umiejętności uwzględniania przy ocenie czynu intencji. W tym celu dziecko porównuje opowiadania o dwóch rodzajach niezręczności: jednej przypadkowej czy też wypływającej z działania w dobrych intencjach, a która mimo to powodowała sporą szkodę materialną, i drugiej niezręczności, nie powodującej większych szkód materialnych, ale wynikającej z działania podjętego w złych intencjach lub nagannej motywacji. Oto przykłady historyjek (Piaget, 1967, s. 112—120)¹:

- (1) Janek jest w swoim pokoju. Wołają go na obiad. Wchodzi do pokoju. Ale za drzwiami stało krzesło. Na krześle była taca, a na tej tacy piętnaście filiżanek. Chłopiec nie mógł wiedzieć, że to wszystko znajduje się za drzwiami. Wchodzi: drzwi trącają tacę i, buch, piętnaście filiżanek się tłucze.

Pewnego dnia, kiedy mama wyszła po zakupy, Henio chciał wziąć dżem z szafy. Wszedł na krzesło i wyciągnął rękę. Ale słoiki stały za wysoko i nie mógł ich dosięgnąć. Kiedy próbował je wziąć, potracił filiżankę. Filiżanka spadła i potłukła się.

¹ We wszystkich zacytowanych historyjkach zachowano oryginalną pisownię.

- (2) Julek, kiedy jego tatuś wyszedł do pracy, wpadł na pomysł, żeby się pobawić jego piórem. Bawiąc się piórem, zrobił małą plamę z atramentu na obrusie.

Adrian zobaczył, że w piórze ojca nie ma atramentu i postanowił pomóc ojcu i napełnić pióro atramentem, żeby tatuś po powrocie mógł pisać. Ale kiedy otwierał butelkę z atramentem, zrobił dużą plamę na obrusie.

- (3) Marysia chciała zrobić niespodziankę swojej mamie i zrobić dla niej wycinankę. Ale ponieważ nie umiała dobrze używać nożyczek, wycięła dużą dziurę w swojej sukience.

Małgosia, kiedy mamusi nie było w domu, wzięła nożyczki mamy. Bawiła się chwilę tymi nożyczkami, ale ponieważ nie umiała się nimi dobrze posługiwać, zrobiła maleńką dziurkę w swojej sukience.

W wypadku każdej historyjki pytamy dziecko o to:

- czy bohaterowie opisywanych sytuacji są jednakowo winni (czy robią tak samo brzydko), czy też jedno jest bardziej winne od drugiego?,
- które z dzieci jest gorsze i dlaczego?

Jak wynika z przeprowadzonych badań (por. Piaget, 1967), większość dzieci poniżej 7. roku życia, porównując winę bohaterów obu historyjek, wyrokuje o winie, kierując się odpowiedzialnością obiektywną i uwzględnia materialne konsekwencje czynu. Uzależnianie oceny od intencji sprawcy czynu dowodzić może zdolności dziecka do przypisywania odpowiedzialności subiektywnej. Przypisywanie odpowiedzialności obiektywnej maleje wraz ze wzrostem wieku dzieci, ale zdarza się i tak, że to samo dziecko oceniać może postępowanie bohaterów, przypisując im oba rodzaje odpowiedzialności (Piaget, 1967, s. 114). Odpowiedzialność obiektywna i subiektywna to dwa odrębne procesy, z których jeden w przebiegu moralnej edukacji dziecka poprzedza drugi, przy czym są one częściowo synchroniczne. Jak wynika z przeprowadzonych badań, nawet dzieci poniżej 7. roku życia potrafią uchwycić odcienie moralne czynu i zdawać sobie sprawę z intencji (por. Piaget, 1967, s. 120). Rodzi się hipoteza, iż oceny oparte na wielkości samej szkody materialnej mogą być wytworem przymusu dorosłych. To dorośli — jeśli nie potrafią zrozumieć sytuacji i dają się ponieść niezadowoleniu, wywołanemu przez materialny aspekt czynu dziecka i surowo traktują jego niezręczność — sprawiają, że dziecko przejmując ich punkt widzenia i stosuje dosłownie narzucone, choćby milcząco, zasady rodziców.

Około 8.—9. roku życia, wraz z rozwojem operacji konkretnych, postępuje rozwój zdolności uwzględniania punktów widzenia innych osób, wtedy to dzieci zaczynają rozumieć intencje i brać je pod uwagę przy formułowaniu sądów (Wadsworth, 1998, s. 127). Dziecko — według Piageta — musi wyinterpretować pojęcie przypadkowości i rozumienie intencji z aktywnych interakcji z innymi — szczególną rolę w tym procesie odgrywają rówieśnicy (por. Wadsworth, 1998, s. 128).

Kradzież. Innym przykładem zadania pozwalającego na stwierdzenie, jaki jest aktualny poziom rozumowania moralnego dziecka, jest zadanie wymagające od badanego porównania kradzieży dokonywanej z pobudek egoistycznych z kradzieżą popełnianą w dobrych intencjach. Oto przykłady historyjek (Piaget, 1967, s. 113):

- (1) Adam spotyka kolegę, który jest bardzo biedny. Ten mały kolega mówi, że nie jadł jeszcze dziś obiadu, bo w domu nie było nic do jedzenia. Adam wchodzi do małej piekarni, nie ma pieniędzy, więc korzysta z chwili, kiedy piekarz odwraca się tyłem, i kradnie dla kolegi bułkę. Szybko wychodzi i daje ją koledze.

Dziewczynka wchodzi do sklepu. Widzi na półce ładną wstążkę i myśli sobie, że ta wstążka dobrze pasowałaby do jej sukni. Kiedy więc sprzedawczyni odwraca się tyłem, kradnie wstążkę i prędko ucieka.

- (2) Agata miała przyjaciółkę, która hodowała ptaszka w klatce. Agata uważała, że ten ptaszek jest nieszczęśliwy i ciągle prosiła koleżankę, żeby wypuściła ptaszka na wolność. Ale przyjaciółka nie chciała. Pewnego dnia, kiedy koleżanki nie było w domu, Agata poszła do niej, żeby ukraść ptaszka. Pozwoliła mu wyfrunąć na wolność, a klatkę schowała w piwnicy, żeby więcej nie zamknięto w niej ptaków.

Pewnego dnia, kiedy mama wyszła do sklepu, Julka ukradła jej cukierki i zjadła je po kryjomu.

Kradzież dzieci jednoznacznie postrzegają jako ciężkie wykroczenie moralne, stąd dokonanie jej oznacza dla dzieci winę samą w sobie, niezależnie od kontekstu. Jak wykazały wyniki badań (por. Piaget, 1967, s. 123), prawie wszystkie dzieci przed 9. rokiem życia oceniają kradzież bułki czy klatki jako większe przewinienie niż kradzież wstążki lub cukierków, uwzględniając (w trakcie porównywania czynów) jedynie kryterium materialne. Przewaga, w ocenach dzieci poniżej 7. roku życia, kryterium odpowiedzialności obiektywnej może dowodzić wpływu reguł narzuconych przez dorosłych w formie komunikatu werbalnego — nie kradnij, lub komunikatu niewerbalnego — okazywany gniew, niezadowolenie oraz stosowane, w wyniku naruszenia tej normy przez dziecko, kary. Reguły te, nim zostaną przez dziecko zinterioryzowane, stanowią dla niego zobowiązanie kategoryczne i mają walor konieczności rytualnych, a rzeczy zakazane stają się tabu (Piaget, 1967, s. 124). Realizm moralny dziecka może być wskaźnikiem przymusu dorosłych i jednostronnego szacunku.

Z wiekiem dzieci zaczynają uwzględniać intencje, a nie tylko skutek materialny czynu. Do wieku 10 lat współwystępują dwa typy odpowiedzialności. I tak, część dzieci nadal ocenia postęпки w zależności od ich skutków materialnych, a według innych liczy się jedynie intencja. Zdarza się nawet, że to samo dziecko

ocenia różne historyjki według różnych kryteriów — co dowodzi występowania odpowiedzialności obiektywnej i subiektywnej, która przeważa u dzieci w miarę ich rozwoju (Piaget, 1967, s. 114). Postęp ten dokonuje się za przyczyną zaspokajania przez dzieci potrzeby współdziałania i wzajemnej współpracy w grupie rówieśniczej, co stwarza możliwości ujawniania się moralności wzajemności, a nie tylko posłuszeństwa, moralności intencji i odpowiedzialności subiektywnej (Piaget, 1967, s. 127).

Kłamstwo. Rozumienie sytuacji moralnych przez dziecko ujawnia się również w zadaniach badających wiedzę dziecka dotyczącą kłamstwa i prawdomówności. Analiza sądów dziecka dotyczących kłamstwa może dostarczyć pogłębionych informacji na temat specyfiki dziecięcego wartościowania. W wieku przedszkolnym tendencja do kłamstwa — jako skłonność naturalna, której spontaniczność i powszechność dowodziła egocentryczności myślenia, stanowiła poważny problem dla sumienia dziecka. Rozpatrując kłamstwo dzieci w wieku szkolnym, w perspektywie rozwoju operacji konkretnych, okresu przejściowego między myśleniem przedoperacyjnym a myśleniem formalnym, można poszukiwać odpowiedzi (zob. Piaget, 1967, s. 128—160) na następujące pytania:

- Czy dziecko nadal odczuwa trudności w zmuszaniu się do prawdomówności?
- Czy nadal bez uprawiania kłamstwa dla niego samego, to jest bez chęci oszukiwania zmienia rzeczywistość stosownie do swoich życzeń i fantazji?
- Jak dziecko definiuje kłamstwo?
- Czy, zdaniem dziecka, odpowiedzialność za kłamstwo jest uwarunkowana jego treścią i materialnymi konsekwencjami?
- Czy dziecko dopuszcza okłamywanie innych dzieci?
- Jak dziecko tłumaczy, dlaczego nie należy kłamać?
- W jaki sposób dziecko wyobraża sobie korzyści moralne z uniknięcia kłamstwa?

Definicje kłamstwa. W stadium operacji konkretnych dzieci, definiując pojęcie kłamstwa, posługują się już:

1. Definicją zaawansowaną — uważają, że kłamstwo to coś, co nie jest prawdą, kłamstwo to coś, co jest nieprawdziwe (np. to kiedy mówi się coś, co nie jest prawdą, to jak się mówi głupstwa); badania wykazały, że dzieci w wieku 6—10 lat wyczuwają intencje, rozróżniając mimowolną pomyłkę i zamiar wprowadzenia w błąd; ale te dwa zjawiska nie są na tyle dostatecznie oddzielone w płaszczyźnie refleksji moralnej (zróżnicowanie pojęć „akt intencjonalny” i „akt mimowolny”), by dziecko, odróżniając pomyłkę od właściwego kłamstwa, nie uważało równocześnie pomyłki za przejaw kłamstwa.
2. Poprawną definicją — kłamliwe jest każde stwierdzenie intencjonalnie fałszywe; definicje tego rodzaju są typowe dla starszych dzieci (10—11 lat); mówienie nieprawdy, którego celem nie jest wprowadzenie kogoś w błąd, nie jest już automatycznie oceniane jako kłamstwo (por. Wadsworth, 1998, s. 128).

Rozstrzygając problem, dziecko może, dokonując oceny, uwzględnić to, czego kłamstwo dotyczy, czyli jego treść oraz jego skutki. Odpowiedzialność uwarunkowana jest treścią kłamstwa i jego materialnymi konsekwencjami.

By poznać poziom rozwoju zdolności dziecka do oceny kłamstw z punktu widzenia ich treści, można postawić dziecko wobec zadania, którego celem jest porównanie sądu kłamliwego, wynikającego z wyraźnej intencji oszukiwania, ale zawierającego treści odznaczające się dużym prawdopodobieństwem, z sądem pozbawionym złej intencji, ale poważnie zniekształcającym rzeczywistość (fantazjowanie). Oto przykłady historyjek (Piaget, 1967, s. 136):

- (1) Dziecko w czasie spaceru spotyka dużego psa, którego się bardzo boi. Wraca więc do domu i opowiada mamie, że widziało psa tak dużego jak krowa.

Dziecko wraca ze szkoły i opowiada swojej mamie, że nauczycielka dała mu dobre stopnie. Ale to jest nieprawda: nauczycielka nie postawiła mu żadnego stopnia, ani dobrego ani złego. Więc jego mama była bardzo zadowolona i dała mu nagrodę.

- (2) Chłopiec bawił się w swoim pokoju. Weszła jego mama i poprosiła, żeby poszedł po zakupy. Ale chłopiec nie miał ochoty wyjść, więc odpowiedział, że nie może chodzić, bo go bolą nogi. Ale to była nieprawda: nogi wcale go nie bolały.

Chłopiec miał ochotę przejechać się samochodem, ale nigdy go nie zapraszano. Pewnego dnia zobaczył na ulicy piękny samochód i kiedy wrócił do domu, opowiedział, że pan z samochodu zatrzymał się i zabrał go na małą przejażdżkę. Ale to była nieprawda: chłopiec tylko wymyślił tę historię.

- (3) Chłopiec bardzo chciał dobrze rysować, ale nie potrafił. Kiedyś zobaczył ładny rysunek, zrobiony przez kogoś innego i powiedział: To ja zrobiłem ten rysunek.

Chłopiec bawił się nożyczkami, kiedy jego mamy nie było i zgubił je. Kiedy mama wróciła, powiedział jej, że nie widział i nie ruszał nożyczek.

W przytoczonych historyjkach każda ich para zawierała kłamstwo lub zmyślenie pozbawione złej intencji, ale cechujące się znacznym zniekształceniem rzeczywistości, oraz jakieś kłamstwo o treści bardzo prawdopodobnej, ale wynikłe z wyraźnej intencji oszukiwania. Po każdej historyjce, by uzyskać informacje o tym, na ile dziecko uchwyciło intencje bohatera historyjki, pytamy: dlaczego chłopiec tak powiedział? Cytowane historyjki zawierają zarówno przykłady przesady wynikającej ze strachu, zmyśleń zrodzonych z pragnień, jak i przykłady oszukiwania wynikającego z chęci posiadania, z lenistwa lub strachu przed zasłużoną karą. Pytamy również po ekspozycji każdej pary historyjek, które z kłamstw, czy które dziecko jest „gorsze” i dlaczego.

Analiza wyników badań przeprowadzonych z wykorzystaniem tej procedury wykazała, że kiedy dzieci w wieku przedszkolnym oceniały kłamstwo w zależności nie od intencji sprawcy, ale od stopnia prawdopodobieństwa kłamliwego stwierdzenia: kłamstwo jest tym poważniejsze, im bardziej jest nieprawdopodobne, i im bardziej jego treść odbiega od rzeczywistości (Piaget, 1967, s. 142), a takie oceny dowodziły odpowiedzialności obiektywnej: to rola odpowiedzialności obiektywnej maleje jednak z wiekiem i ma tendencję do zanikania na rzecz odpowiedzialności subiektywnej (około 10. roku życia).

By przeanalizować oceny dziecka dokonywane z punktu widzenia materialnych skutków kłamstwa, można wykorzystać następujące historyjki (Piaget, 1967, s. 137):

- (1) Dziecko nie zna dobrze nazw ulic. Pewnego dnia zatrzymuje je na ulicy jakiś mężczyzna i pyta o jakąś ulicę. Dziecko odpowiedziało: zdaje się, że tam. Ale to nie było tam. Pan zablądził i nie mógł znaleźć domu, którego szukał.

Chłopiec dobrze zna nazwy ulic. Kiedyś pan pyta go o jakąś ulicę. Ale chłopiec chciał mu zrobić kawał i powiedział: to jest tam, wskazując inną ulicę. Ale ten pan nie zablądził i udało mu się później odnaleźć drogę.

Przywołane historyjki zostały tak dobrane, by pierwsza opisywała pomyłkę, ale o przykrych skutkach, a druga wyraźnie zamierzone oszustwo, niepowodujące jednak widocznych skutków materialnych. Jak wykazały wyniki badań, większość dzieci do 7. roku życia, dokonując oceny, uwzględnia skutki materialne, a nie intencje (Piaget, 1967, s. 147). Dzieci w wieku 9 lat częściej myślą jedynie o intencji, co świadczy o wyższym poziomie rozwoju ich rozumowania moralnego.

Oklamywanie innych dzieci. Większość dzieci poniżej 7. roku życia ujawniała skłonność do zmieniania rzeczywistości stosownie do swoich życzeń. Przekonania dziecka częściej były wyrazem jego uczuć niż świadomego odchodzenia od prawdy na rzecz fałszu. Potrzeba mówienia prawdy intensyfikuje się wtedy, gdy dziecko myśli i działa w związku z zbiorowością opartą na zasadzie wzajemności, wzajemnego szacunku i współdziałania. Relacje dziecka z dorosłymi, będąc przykładem szacunku jednostronnego, rodzą nieuchronnie realizm moralny i odpowiedzialność obiektywną oraz przekonanie dziecka, iż jego obowiązkiem wobec dorosłych jest nie kłamać. Dziecko przejmuje reguły jako coś całkowicie zewnętrznego i pozbawionego rzeczywistego wpływu na życie (Piaget, 1967, s. 149). Przejście od szacunku jednostronnego do szacunku wzajemnego jest podstawą zrozumienia natury kłamstwa i opanowania zdolności oceny odpowiedzialności jako subiektywnej. Źródłem zrozumienia zakazów moralnych jest wzrastające z wiekiem współdziałanie. Wskaźnikiem postępującego rozwoju moralnego mogą być poglądy dzieci na dopuszczalność okłamywania innych dzieci. Podejmując próbę zbadania, czy kłamstwo, traktowane początkowo jako dopuszczalne wśród dzieci, staje się ostatecznie zakazane w relacjach dzieci, można zwrócić się

do dziecka z pytaniem, czy okłamywać dzieci i dorosłych, to jest to samo (Piaget, 1967, s. 158). Jak wynika z przeprowadzonych badań, większość dzieci poniżej 7. roku życia uważała, iż okłamywanie dzieci jest dozwolone, natomiast okłamywanie dorosłych jest zakazane. Z wiekiem wzrasta liczba dzieci uznających oszukiwanie dzieci za gorsze wykroczenie. Postęp w zakresie solidarności rówieśniczej pomaga pojąć dziecku prawdziwą naturę kłamstwa, a prawdomówność przestaje być obowiązkiem narzuconym przez heteronomię i staje się dobrem, traktowanym jako takie przez autonomiczną świadomość jednostki (Piaget, 1967, s. 159).

Korzyści moralne wynikające z unikania kłamstwa. Dowodem postępującego rozwoju moralnego dziecka mogą być również zmiany zauważalne w jego odpowiedziach na pytanie: dlaczego nie wolno kłamać? Oto wyróżnione poziomy odpowiedzi na wspomniane pytanie (Piaget, 1967; Gołąb, 1973):

1. Kłamstwo jest złe, bo grozi za nie kara, gdyby karę zniesiono, byłoby dozwolone.
2. Kłamstwo jako takie jest złe, pozostałoby złe, nawet gdyby zniesiono karę.
3. Kłamstwo jest złe, bo narusza wzajemne zaufanie ludzi, jest sprzeczne z zaufaniem i przywiązaniem wzajemnym (10—12 lat).

Poglądy dzieci na karę i sprawiedliwość. Przejawem zmian dokonujących się w zakresie moralności dziecka może być analiza jego poglądów na karę. Przykładem zadań pozwalających na stwierdzenie, czy następuje już u dziecka zmiana rodzaju preferowanych sankcji, mogą być następujące historyjki i dopełniające je pytania (Piaget, 1967, s. 188—190):

- (1) Chłopiec połamał zabawkę swojego brata. Co trzeba zrobić: czy ma oddać braciszce jedną ze swoich zabawek; czy ma naprawić połamaną na własny koszt; czy trzeba go pozbawić jego własnych zabawek na okres tygodnia?
- (2) Podczas zabawy piłką na korytarzu — co jest zakazane — chłopiec przewrócił i stłukł doniczkę z kwiatami. Jak trzeba go ukarać: czy ma pójść po inną roślinę i sam ją zasadzić; czy zbić go czy zepsuć mu jedną z jego zabawek?

Dzieci młodsze, orzekając, którą z wymienionych sankcji należy zastosować, nie troszczą się na ogół o to, by kara miała jakiś treściowy związek z dokonanym przewinieniem (Gołąb, 1973, s. 131). Proponowane przez nie kary powinny służyć wyłącznie zadawaniu cierpienia, winny pełnić funkcje ekspiacyjne (odpowiedź „pozbawić zabawek”, „zbić”).

Kiedy w stadium przedoperacyjnym dzieci traktowały reguły jako ustalone i niezienne, a za sprawiedliwe kary uznawały kary surowe i często arbitralne, to wraz z rozwojem operacji konkretnych budują lepsze, choć jeszcze niepełne rozumienie praw i reguł, a decydując o tym, co jest sprawiedliwe, uwzględniają rolę intencji i coraz częściej uważają za bardziej właściwe karanie przez odwzajemnianie niż przez ekspiację (Wadsworth, 1998, s. 129). Wskaźnikiem postępującego rozwoju jest wybór sankcji, które pozwalają winnemu zrozumieć niewłaściwość

jego postępowania — sankcji przez odwzajemnienie, w wyniku których, sprawcę przewinienia dosięgają konsekwencje jego czynu. Jak wynika z przeprowadzonych badań, wcześniej, w wieku przedszkolnym, jeśli dzieci same wymyślały karę, zamiast wybierać ją spośród wielu przedstawionych im sankcji, prawie zawsze wybierały sankcje ekspiacyjne, a ich wybór zdumiewał dorosłych swoją surowością (Piaget, 1967, s. 196).

Sankcje przez odwzajemnienie, w odróżnieniu od sankcji ekspiacyjnych, muszą być umotywowane, co oznacza, iż istnieje związek między treścią czynu karalnego a rodzajem kary, a pomija się proporcjonalność treści czynu i surowości kary. Oto rodzaje sankcji przez odwzajemnienie proponowane przez Piageta (1967, s. 191):

- chwilowe czy ostateczne wykluczenie z grupy, zerwanie więzi społecznej,
- sankcje odwołujące się jedynie do bezpośrednich i materialnych skutków postępków — nie dostać chleba do kolacji, jeśli nie chciało się pójść po chleb do sklepu i nie starczyło go dla wszystkich,
- pozbawienie winnego rzeczy, której nadużył — niepożyczanie książki dziecku, które ją popłamiło,
- powtórzyć w stosunku do dziecka dokładnie to, co ono samo zrobiło — odmówić mu pomocy, nieuwzględnić obejść się z jego rzeczami,
- zapłata lub zastąpienie zniszczonego lub skradzionego przedmiotu (sankcje restytutywne),
- nagana bez kary, która ma sprawić, by winny zrozumiał, pod jakim względem zerwał więzi solidarności.

Z wiekiem rośnie tendencja do wyboru przez dzieci środków polegających na odwzajemnieniu. Dzieci wskazują winnemu, że zerwał więź społeczną i nakładają na niego obowiązek przywrócenia poprzedniego stanu.

Kolejnym ważnym wskaźnikiem postępującego rozwoju rozumienia sprawiedliwości przez dzieci są ich poglądy na odpowiedzialność zbiorową (Piaget, 1967, s. 215). Można postawić pytanie: czy dzieci uważają za sprawiedliwe — gdy sprawca jest nieznanym — karanie całej grupy. Oto przykład historyjek ukazujących sytuacje z codziennego życia, rodzące nieuchronnie problem zbiorowej odpowiedzialności, pozwalających na stwierdzenie, czy dziecko uznaje już odpowiedzialność za zbiorową i przekazywalną, zindywidualizowaną (Piaget, 1967, s. 215):

- (1) Mama zabroniła trzem synom bawić się nożyczkami w czasie swojej nieobecności. Kiedy tylko wyszła, pierwszy syn zaproponował zabawę nożyczkami. Drugi syn poszedł po gazety, żeby wycinać z nich obrazki. Trzeci syn powiedział: „nie, mama zabroniła, ja nie ruszam nożyczek”. Kiedy mama wraca, widzi na podłodze pełno kawałków pociętych gazet. Domyśla się, że chłopcy jednak bawili się nożyczkami i karze wszystkich trzech. Czy to jest sprawiedliwe?

- (2) Po wyjściu ze szkoły wszyscy chłopcy z jednej klasy bawią się na ulicy śnieżkami. Jeden z chłopców rzuca swoją kulą za daleko i tłucze szybę. Z domu wychodzi pewien pan i pyta, kto to zrobił. Ponieważ nikt nie odpowiada, idzie na skargę do nauczyciela. Nauczyciel pyta chłopców, kto stłukł szybę. Ale znów nikt nie odpowiada. Ten, który to zrobił, mówi, że to nie on, a inni nie chcą go wydać. Co powinien zrobić nauczyciel? Gdy dziecko nie odpowiada, precyzujemy: czy nikogo nie trzeba było karać, czy też należało ukarać wszystkich chłopców?

Rozmowy prowadzone z dziećmi mogą dotyczyć m.in. trzech typów sytuacji:

- Dorosły nie usiłuje dociec wykroczeń indywidualnych i karze wszystkich za winę jednej czy dwóch jednostek.
- Dorosły chciałby osiągnąć winnego, lecz ten nie ujawnia się, a grupa odmawia wydania go.
- Dorosły chciałby ukarać winnego, ale ten nie ujawnia się, a koledzy również nie wiedzą, kto to jest (Piaget, 1967, s. 215).

Dzieci młodsze częściej twierdzą, że należy ukarać wszystkich, bo każdy jest sam, indywidualnie winien, skoro nie chce wydać sprawcy wykroczenia, a powinien, gdyż jest to jego obowiązek wobec nauczyciela. Dzieci starsze częściej twierdzą, że należy ukarać wszystkich, argumentując, że jeśli klasa zdecydowała się nie wydawać winnego, to uznała się za solidarną. Argumentacja ta może dowodzić pojawienia się pewnego rodzaju odpowiedzialności zbiorowej, ale przyjętej dobrowolnie. Dzieci starsze uważają również, że sankcje wymierzone przeciwko niewinnym są bardziej niesprawiedliwe niż bezkarność winnego (Piaget, 1967, s. 220).

Informacje o rozumieniu przez dziecko pojęcia „sprawiedliwość” można zdobyć również, analizując podawane przez nie, w odpowiedzi na pytanie: co to jest sprawiedliwość? definicje. Iwona Jakubowska (1984) zwróciła się z tym pytaniem do 129 dzieci w wieku 9—10 lat. Uzyskane odpowiedzi sklasyfikowano i wyróżniono następujące typy rozumienia sprawiedliwości (Jakubowska, 1984, s. 521):

- sprawiedliwość definiowana poprzez wymienianie pożądanых u innych cech, np. uczciwość, prawdomówność, szczerowość, dobroć (27%),
- sprawiedliwość jako zasada „każdemu to samo” (21%),
- sprawiedliwość jako postulat zapewnienia dobra i zapobiegania krzywdzie (15%),
- sprawiedliwość jako zgodność z literą prawa (9%),
- sprawiedliwość jako postulat obiektywizmu w ocenach (6%),
- sprawiedliwość jako zgodność z zasadą równej zapłaty i odpłaty; „sprawiedliwość jako zasada”: „każdemu według jego zasług”; sprawiedliwość jako równość praw i obowiązków; sprawiedliwość jako rekompensata za szkody; sprawiedliwość jako nakaz bycia wobec innych takimi, jakimi chcielibyśmy, by oni byli wobec nas (po 2%),
- sprawiedliwość jako zgodność z własnym sumieniem (1%).

Celem diagnozy rozwoju moralnego w wieku szkolnym może być również określenie, jak bardzo rozumowanie dziecka reprezentuje jeszcze Kohlbergowskie stadium pierwsze (uznanie władzy i autorytetu) i stadium drugie (indywidualizm i instrumentalizm, moralność jako troszczenie się o siebie samego) moralności przedkonwencjonalnej oraz stwierdzenie, czy pojawiają się sygnały przechodzenia do stadium trzeciego (konformizm interpersonalny, moralność jako robienie tego za co jest się lubianym) i czwartego (prawo i porządek — dozwolone jest to, co jest zgodne z prawem) poziomu moralności konwencjonalnej. By określić aspekt moralny zachowania dziecka, musimy wiedzieć, jak interpretuje ono daną sytuację. Scharakteryzowanie natomiast rozumowania moralnego wymaga dotarcia do struktur procesu myślenia dziecka, czyli do zasad, według których organizuje ono swoje myśli (Czyżowska, 1994b). Przykładem zadań ukierunkowanych na oszacowanie stopnia zaawansowania rozwoju moralnego mogą być dylematy moralne Kohlberga (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 484; Turner, Helms, 1999, s. 313). Mają one postać krótkich opowiadań, których bohater jest postawiony w sytuacji wyboru między dwiema wartościami moralnymi, zaś badane dziecko ma stwierdzić, jak powinien zachować się bohater (Czyżowska, 1994b). W dylematach Kohlberga nie wymagamy — tak jak w opisaney wcześniej procedurze Piageta — wskazania, kto jest bardziej winny. Zamiast tego, prezentujemy historyjkę, w której bohater musi rozwiązać dylemat: czy podporządkować się prawu lub regule, czy też złamać prawo dla czyjegoś dobra (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 484). Po zaprezentowaniu dylematu pytamy badane dziecko: co bohater powinien zrobić? Odpowiedź na to pytanie jest równoznaczna z opowiedzeniem się dziecka za jedną z dwóch wartości wchodzących z sobą w konflikt; dlaczego powinien tak postąpić? Pytanie to umożliwia badanemu dziecku przedstawienie argumentów za dokonaniem tu wyborem (Czyżowska, 1994a).

Oto najczęściej cytowany w literaturze przykład dylematu, stosowany co prawda głównie w badaniach dorastających i osób dorosłych, ale dający podstawy do zrozumienia specyficznego dla tej procedury toku rozumowania diagnosty (Dembo, 1997, s. 196—198):

- (1) Pewna kobieta była bliska śmierci z powodu rzadkiej postaci raka. Lekarze sądzili, że tylko jedno lekarstwo może ją uratować, odmiana radu niedawno odkryta przez aptekarza z tego samego miasta. Aptekarz zażądał za lek 2000 dolarów, dziesięć razy więcej, niż wyniosły koszty jego wytworzenia. Mąż chorej kobiety udał się do wszystkich znajomych, aby pożyczyć pieniędzy, ale udało mu się zebrać tylko połowę potrzebnej kwoty. Powiedział aptekarzowi, że jego żona umiera i prosił go o sprzedaż mu leku taniej lub pozwolenie na zapłacenie brakujących pieniędzy później. Ale aptekarz powiedział: nie. Tak więc, mąż wpadł w rozpacz i włamał się do apteki, żeby ukraść lekarstwo dla swojej żony.

Oto podawane uzasadnienia głoszonego sądu typowe dla kolejnych stadiów rozumowania moralnego:

1. Ukierunkowanie na posłuszeństwo i karę: mąż nie powinien kraść, gdyż zostanie ukarany przez władze.
2. Ukierunkowanie instrumentalno-relatywistyczne: mąż powinien ukraść, martwi się o swoją żonę i poczuje się lepiej, jeżeli ona wyzdrowieje.
3. Ukierunkowanie na konformizm interpersonalny: mąż powinien ukraść, ponieważ dobrzy mężowie dbają o swoje żony; inni ludzie potępiliby go, gdyby pozwolił swojej żonie umrzeć.
4. Ukierunkowanie na utrzymanie autorytetu: mąż nie powinien ukraść, gdyż kradzież jest sprzeczna z prawem, a prawa trzeba przestrzegać, nawet jeśli przynosi to szkodę jednostce.
5. Ukierunkowanie na kontrakt społeczny: mąż powinien ukraść, gdyż społeczeństwo przypisuje wyższą wartość prawu otrzymania lekarstwa niż prawu uzyskania wysokich dochodów; każdy ma prawo do otrzymania lekarstwa, niezależnie od prawa zakazującego kradzieży.
6. Ukierunkowanie na uniwersalne zasady etyczne: mąż powinien ukraść lekarstwo, gdyż życie ludzkie jest ważniejsze od wszystkich innych wartości moralnych czy prawnych (Dembo, 1997).

Podejmując próbę określenia, czy rozumowanie moralne dziecka w wieku szkolnym jest reprezentatywne dla poziomu moralności przedkonwencjonalnej czy też konwencjonalnej, w badaniach można zastosować dylematy moralne, w których dzieci są postaciami centralnymi. Oto przykład jednego z takich dylematów (Fontana, 1998, s. 260—261):

- (1) Mama obiecuje Joli, że może ona pójść na zabawę w sobotę, pod warunkiem że przez cały tydzień będzie zmywać naczynia. Jola zmywa naczynia, ale w sobotę jej mama mówi, że zmieniła zdanie i mimo obietnicy nie pozwoli jej pójść. Jola po cichu wykrada się z domu i idzie na zabawę, a potem zwierza się z tego swojej siostrze Magdzie. Czy Magda powinna powiedzieć o tym swojej matce?

Analiza podawanych przez badane dziecko uzasadnień i porównanie głoszonego sądu z sądami typowymi dla kolejnych stadiów rozumowania moralnego pozwala orzec, które ze stadiów rozumowania moralnego, zgodnie z teorią Kohlberga, osiągnęło diagnozowane dziecko. Jak wynika z przeprowadzonych badań, większość dzieci zgodnie przyznaje, że Magda powinna opowiedzieć o tym mamie, ale wymienia różne powody takiej decyzji. Zróżnicowanie argumentów pozwala na określanie poziomu rozwoju moralnego badanych dzieci. Dzieci w stadium pierwszym (orientacja na karę i posłuszeństwo) zazwyczaj mówią, że Magda powinna poinformować matkę o postępku Joli, ponieważ jeśli matka dowie się, że zataiły informację, zostaną ukarane. Dzieci starsze —

w stadium trzecim (konformizm interpersonalny), nie kierują się tylko lękiem przed karą, lecz wskazują na relację pomiędzy Magdą i jej matką, podkreślając, że nie należy mieć sekretów przed rodzicami, natomiast w stadium piątym (społeczny kontrakt) wnioskowanie moralne dzieci staje się bardziej subtelne i dzieci twierdzą, że jeśli Magda nie poinformuje matki, to przyczyni się do kłamstwa siostry, a kłamstwo jest czymś moralnie złym, nawet jeśli to matka złamała wcześniejszą obietnicę. W stadium szóstym dzieci wykazują mniejszą zgodność w swych odpowiedziach i ujawniają skłonność do stosowania własnych kodeksów moralnych: jedne uzasadniają, że dwie rzeczy złe nie dadzą dobrej; inne sądzą, że Jola nie powinna nadużywać siostrzanego zaufania; inne, że matka Joli działała nierozsądnie i że milczenie Magdy powinno być traktowane jako mniejsze zło.

Martin L. Hoffman (2006, s. 224), przyjmując założenie, iż większość dylematów moralnych w realnym życiu wywołuje empatię (ponieważ występują w nich ofiary, obecne lub nieobecne, na które rozważane działania mogą wpłynąć w chwili obecnej lub w przyszłości), a ta uaktywnia zasady moralne, a następnie bezpośrednio lub za pośrednictwem tych zasad, wpływa na osąd i rozumowanie moralne, w swoich badaniach zastosował zmodyfikowany dylemat Kohlberga:

- (1) Olek włamał się do sklepu i ukradł 500 złotych; Jarek wyłudził taką samą sumę od miejscowego filantropa, mówiąc, że potrzebuje pieniędzy na operację. Obaj mężczyźni uciekli z miasta. Kto postąpił gorzej: Jarek czy Olek? Dlaczego? W której sytuacji czułbyś się gorzej, gdybyś sam tak postąpił?

Większość odpowiedzi udzielonych przez uczniów klas V szkoły podstawowej i I gimnazjum opierała się na zasadach prawa i porządku, dekalogu oraz na prawdopodobieństwie tego, że przestępca zostanie schwytany. Co czwarty badany przekształcił wyjściowy dylemat w dylemat dotyczący ofiary, wobec której odczuwał empatię: Jarek postąpił gorzej, ponieważ nadużył zaufania i współczucia ofiarodawcy; Olek postąpił gorzej, ponieważ właściciel sklepu ciężko pracował, by utrzymać rodzinę.

W badaniach nad prospołecznym rozumowaniem moralnym można zastosować również metodę wywiadu wzorowaną na metodzie Kohlberga opisaną przez Nancy Eisenberg (1990, s. 100). Badanym przedstawiamy dylematy moralne, w których potrzeby jednej osoby znajdują się w bezpośrednim konflikcie z potrzebami innej osoby lub grupy osób, przy czym rola zakazów, kar, autorytetów i formalnych kryteriów bądź zobowiązań jest nieistotna lub ograniczona. Oto przykład dylematu:

- (1) Pewnego dnia dziewczynka imieniem Marysia szła na przyjęcie urodzinowe do koleżanki. Po drodze zobaczyła dziewczynkę, która spadła z drzewa i zra-

niła się w nogę. Dziewczynka poprosiła Marysię, aby poszła po jej rodziców, którzy zabraliby ją wtedy do lekarza. Ale jeśli Marysia pobiegnie po rodziców dziewczynki, to spóźni się na przyjęcie i ominą ją lody, ciastka i wszystkie zabawy. Co powinna zrobić Marysia? Dlaczego?

Eisenberg (1990, s. 101—102) przytacza wyniki badań poprzecznych nad rozumowaniem prospołecznym dzieci w wieku od 4 do 18 lat. Oto częściej używane kategorie prospołecznego rozumowania moralnego:

1. Obsesyjne, magiczne traktowanie autorytetów i kar — unikanie kar i niekwestionowane poddawanie się władzy są cenne same w sobie; fizyczne konsekwencje działania warunkują jego ocenę niezależnie od wartości i potrzeb ludzkich, np. gdyby nie udzieliła pomocy, ktoś by się o tym dowiedział i ukarał ją.
2. Rozumowanie hedonistyczne:
 - pragmatyczne, hedonistyczne korzyści dla „ja”; orientacja na osiąganie własnych korzyści, np. nie pomogłaby, bo chciała pójść na przyjęcie,
 - bezpośrednia wzajemność — orientacja na własne korzyści, związane z bezpośrednią wzajemnością ze strony „odbiorcy” działania, np. pomogłaby, ponieważ następnym razem, gdyby ona potrzebowała pomocy, ona by jej pomogła.
3. Pragmatyzm niehedonistyczny — orientacja na sprawy praktyczne, niezwiązane bezpośrednio z egoistycznym interesem ani z potrzebami innych, np. pobiegłaby po pomoc, bo jest szybka.
4. Uwzględnianie potrzeb innych:
 - troska o fizyczne i materialne potrzeby innych, np. ona jest ranna,
 - troska o psychiczne potrzeby innych — orientacja na emocjonalne stany innych, np. pomogłaby i dziewczynka przestałaby się wtedy bać.
5. Odwoływanie się do człowieczeństwa — powoływanie się na to, że inny jest istotą ludzką, np. pomogłaby, bo dziewczynka jest człowiekiem, a ludziom trzeba pomagać.
6. Rozumowanie stereotypowe:
 - stereotypy dobrej lub złej osoby, np. pomogłaby, bo jest dobrym dzieckiem,
 - stereotypowe wyobrażenie o zachowaniu większości, np. to całkiem naturalne, że się pomaga.
7. Orientacja na aprobatę i orientacja interpersonalna, polubiłaby Marysię, gdyby jej pomogła.
8. Zewnętrzne orientacje empatyczne — wyrażanie współczucia i troski, np. byłoby jej żal dziewczynki.

Rozumowanie moralne poszczególnych dzieci nie przebiega na ogół wyłącznie w ramach jednego tylko określonego poziomu (Eisenberg, 1990, s. 104, 110).

Oto przykład dylematu zaproponowanego przez Brendę Houghton (1999, s. 146):

- (1) Mama kazała pewnej dziewczynce wrócić do domu nie później jak na podwieczorek. Jednak w drodze do domu widzi ona staruszkę z trudem dźwigającą ciężką torbę z zakupami. Czy dziewczynka powinna pomóc starszej pani i spóźnić się do domu?

Dzieci 8-letnie odpowiadały na ogół, że dziewczynka powinna wrócić do domu na podwieczorek, tak jak kazała jej mama. Z kolei 10-latki potrafiły już zazwyczaj zrezygnować z egoistycznego celu, czyli powrotu o wyznaczonej godzinie, co pozwoliłoby im uniknąć wymówek lub kary na rzecz tego, co podpowiada moralna ocena sytuacji — czyli pomocy staruszce. Dzieci chętniej wybiorą altruizm zamiast własnej korzyści, jeżeli za pomocą jednego czynu będą mogły zrealizować oba konkurujące z sobą cele — pomóc komuś w potrzebie i zyskać aprobatę.

Wnioskując o przebiegu rozwoju moralnego badanego dziecka, należy pamiętać o zasadzie, iż poziomu rozwoju moralnego nie można oceniać na podstawie rozwiązania tylko jednego dylematu moralnego. Zdarza się bowiem, że badane dziecko może ujawniać, dokonując wyboru między dwiema wartościami, różne poziomy zaawansowania rozumowania moralnego (Dembo, 1997). Dziecko, uzasadniając swoją ocenę, prezentuje pewien określony poziom rozumowania moralnego, natomiast identyfikując się z bohaterami historyjek, może dokonywać projekcji motywów własnych zachowań. Projektując własne motywy, może odwoływać się do swoich doświadczeń z różnych okresów życia, poszukując takich, które są najbliższe tematycznie sytuacji, którą opisano w historyjce lub w dylemacie.

Podważa się również uniwersalność kulturową stadiów rozwoju moralnego dzieci, zaproponowanych przez Kohlberga, a zatem i wartość diagnostyczną stosowanej przez niego procedury, jeśli dzieci pochodzą z różnych środowisk wychowawczych (por. Vasta, Haith, Miller, 1995).

Vasta, Haith, Miller (1995, s. 490—494) proponują zbiegi metodologiczne prowadzące do zwiększenia rzetelności i trafności stosowanych w pomiarze rozwoju moralnego procedur diagnostycznych. Postulują, by:

1. Podwyższyć wyrazistość intencji bohaterów historyjek, dylematów poprzez umieszczanie na końcu informacji o ich motywach i intencjach.
2. Zachęcać dzieci do uważnego analizowania materiału diagnostycznego, zanim dokonają oceny moralnej czynu bohaterów.
3. Wzbogacić procedurę, dołączając do historyjek rysunki, slajdy, wideofilmy.

Sabina Guz (1987, s. 71 i następne) zaproponowała do badania gotowości do zachowań prospołecznych dzieci rozpoczynających naukę w klasie I zestaw werbalnych historyjek, które kończyły się pytaniami: Co zrobi bohater historyjki? Dlaczego? Odpowiedzi dzieci analizowano pod kątem tego, czy dostrzegają one zawarty w historyjce problem moralny, w jakim stopniu angażują się w jego rozwiązanie, jaki proponują program działania. W wyniku analizy wyróżniono następujące typy reakcji, stopnie gotowości do zachowań prospołecznych dziecka:

1. Dziecko nie zauważa problemu moralnego, nie dostrzega oczekiwań i wymagań społecznych.
2. Dostrzega problem moralny, nie rezygnuje jednak z zaspokojenia własnych pragnień, realizuje je, nie licząc się z potrzebami innych czy wymaganiami społecznymi, podaje negatywny, egocentryczny program działania.
3. Dostrzega potrzeby, oczekiwania i wymagania społeczne, podaje pozytywny program działania służący ich zaspokojeniu, realizacja jego ma jednak odbywać się z udziałem innych: rodziców, nauczycieli rówieśników.
4. Dostrzega problem moralny i osobiście angażuje się w jego rozwiązanie, podaje pozytywny program działania, ale jest on ogólnikowy, niepełny, a jego realizacja wymaga niewielkich wyrzeczeń i małego wysiłku.
5. Dostrzega potrzeby, oczekiwania i wymagania społeczne, jest gotowe je zaspokoić i osobiście zaangażować się w działanie mające na celu dobro innych czy interes społeczny, potrafi też podać adekwatny i odpowiednio rozwinięty program działania.

Treść historyjek dotyczy gotowości do:

1. Życzliwego zachowania się wobec innych (rówieśników, młodszych kolegów, osób dorosłych), które badano za pomocą historyjek, spośród których każda wywoływała u badanego dziecka konflikt między motywami osobistymi a potrzebami i oczekiwaniami innych; oto przykład historyjki:

Marysia przyniosła do domu bardzo ciekawą grę i chciała w nią pograć. Na stole stoi obiad dla niej, w zlewozmywaku znajduje się kilka brudnych naczyń. Mama właśnie pierze, ma też jeszcze prasować. Co zrobi Marysia? Dlaczego?

2. Współpracy i współdziałania z rówieśnikami, której dotyczyły historyjki pozwalające się zorientować, w jakim stopniu dziecko jest gotowe włączyć się do wspólnej pracy i zabawy, podporządkować pragnienia własne dobru ogólnemu, czy potrafi się wywiązać z roli organizatora zespołowego działania; np.:

Pani podzieliła dzieci na trzyosobowe zespoły i ogłosiła konkurs na najbardziejną budowlę. Józek, który był w zespole razem z Grześkiem i Ewą, zaczął sam budować zamek. Co zrobią Grzesiek i Ewa? Dlaczego?

3. Poczucia powinności w zakresie poszanowania własności społecznej i indywidualnej, o której orzekano z wykorzystaniem historyjek, które pozwalały poznać wrażliwość dzieci na sytuacje, w których naruszona została norma „szanuj cudzą własność” i ukazywały skutki czyjegoś niewłaściwego obchodzenia się z przedmiotami, które w wyniku tego uległy uszkodzeniu lub pozostały w nieładzie; np.:

Basia oglądała w bibliotece książkę, gdy odkładała ją na półkę, książka upadła jej na podłogę. Oderwały się okładki oraz rozdarła jedna kartka. Co zrobi Basia? Dlaczego?

4. Dostrzegania i rozwiązywania problemów związanych z normą nieprzywłaszczenia, którą badano za pomocą historyjek, w których bohater był wystawiany na pokusę przywłaszczenia cudzego mienia (społecznego i indywidualnego), był świadkiem przekraczania tej normy przez inne dziecko; oto przykład:

Krysia pomagała przy robieniu paczek pod choinkę i wkładała orzechy do torebek. Do swojej torebki włożyła więcej orzechów niż do innych. Widziała to Magda. Co zrobi Magda? Dlaczego?

Wskaźnikiem postępującego rozwoju rozumowania moralnego dziecka mogą być jego poglądy na to, jak dalece obietnica jest moralnie wiążąca. Marry Keller (1984 za: Houghton, 1999, s. 160) wykorzystwała w badaniach następującą historię:

Jacek obiecał przyjacielowi Piotrowi, że spotka się z nim pewnego określonego dnia, lecz jednocześnie kusi go, by przyjąć zaproszenie innego kolegi, Bartka, który proponuje mu kino — niestety w tym samym czasie, co umówione spotkanie. Jacka i Piotra łączy długoletnia przyjaźń i spotykają się co tydzień tego samego dnia. Piotr zaplanował, że razem posłuchają nowych nagrań, a ponadto chciał omówić z Jackiem jakieś ważne sprawy (dano dzieciom do zrozumienia, że może mieć kłopoty). Bartek z kolei jest nowy w ich okolicy i nie nawiązał jeszcze żadnych przyjaźni. Chce zafundować Jackowi kino, hot dogi i napoje. Jacek i Bartek raczej się lubią, natomiast Piotr nie pała sympatią do nowego kolegi. Jak powinien postąpić Jacek?

Jak wynika z przeprowadzonych badań:

1. Dzieci w wieku 7 i 8 lat nie były jeszcze świadome, że Jacek ma pewne zobowiązania wobec Piotra i wskazując rozwiązanie, patrzyły z egoistycznej perspektywy — które spotkanie gwarantuje lepszą zabawę; zdawały sobie sprawę, że Piotrowi będzie przykro, lecz przyczyn tego nie upatrywały w niedotrzymaniu słowa przez Jacka, tylko w udaremnieniu przyjemnych planów i nie sądzą, by decyzja o pójściu do kina była nieestosowna.
2. 9- i 10-latki dostrzegają już, że Jacek, odwiedzając Piotra, nie kieruje się wyłącznie egoistycznymi powodami (wizją dobrej zabawy), lecz również powodami wynikającymi z samej przyjaźni (lubię go, lubię z nim przebywać); dzieci zaczynają uświadamiać sobie negatywne konsekwencje i pragną ich uniknąć (nie chcą zostawiać przyjaciela), zaczynają rozważać różne możliwości; biorą pod uwagę jak pójście do kina będzie skutkowało dla Piotra (będzie mu smutno, poczuje się zraniony, tak cieszył się na spotkanie — dzieci rozumieją już uczucie oczekiwania); uważają również, że Piotr może być zły na Jacka, może go uderzyć lub nie bawić się z nim więcej; wybierają jedno z dwóch rozwiązań: albo proponują próbę ukrycia przed Piotrem swojego postępku, albo proponują

— w związku z odczuwaną potrzebą odkupienia swojego zachowania — np. zabranie Piotra do kina w czasie następnego spotkania

3. W 11. i 12. roku życia dzieci zdają już sobie sprawę, że przyjaźń odgrywa bardzo ważną rolę w ocenie tej sytuacji — rozumieją oczekiwania i obowiązki przyjaźni; próbują objąć całość sytuacji — Piotr nie tylko chce, aby Jacek przyszedł, lecz go oczekuje, więc niespełnienie przez Jacka tego zobowiązania traktują jako zdradę, a przecież nikt nie chce oszukać najlepszego przyjaciela, któremu złożył obietnicę, a zdrada postrzegana jest w kategoriach moralnych; jednocześnie motywy altruistyczne mogą skłaniać dzieci do uwzględniania szczególnych potrzeb Bartka, nowego w tej okolicy i stąd część dzieci twierdziła, że Jacek powinien pomóc Bartkowi, ponieważ jest samotny i nie ma jeszcze przyjaciół; dziecko, stawiając się w położeniu Jacka, ma wyrzuty sumienia z powodu oszukiwania Piotra, gdyż wie, że nie dotrzymało zobowiązania i zaczyna rozumieć, że zasada moralna zwana prawdomównością wyklucza okłamywanie przyjaciela na temat swoich zamiarów, a kłamstwo spowoduje u niego poczucie winy; obietnica spotykania się tego samego dnia co tydzień jest postrzegana jako zobowiązanie, którego nie można samowolnie zmieniać — dziecko powołuje się już na zasady sprawiedliwości i osobiste przekonania o tym, jak powinni odnosić się do siebie dobrzy, lojalni i godni zaufania przyjaciele.

Diagnoza poziomu rozwoju moralnego dziecka może podejmować również próbę oceny wpływu klimatu moralnego systemu szkolnego, którego dziecko jest członkiem. I tak Ann Higgins, Clark Power i Lawrence Kohlberg (1984 za: Houghton, 1999, s. 198) przeprowadzili badania mające na celu stwierdzenie, czy i jaki wpływ moralna atmosfera szkoły wywiera na poglądy i zachowania uczniów. Przedstawili uczniom — uczęszczającym do dwóch różnych typów szkół średnich: tzw. alternatywnych, w których grono pedagogiczne wraz z uczniami ustala reguły postępowania i rozwiązuje się problemy na cotygodniowych spotkaniach społeczności szkolnej, opartej na takiej zasadzie, że każdy tylko raz zabierał głos i tradycyjnych, w których zasady ustalali nauczyciele — do rozważenia dylematy moralne dotyczące:

1. Zdolności troszczenia się o cudze sprawy

Jacek musi dotrzeć w sobotę rano na rozmowę kwalifikacyjną w sprawie przyjęcia do college'u; jego opiekun obiecał, że go podwiezie, lecz w ostatniej chwili zepsuł mu się samochód; poszedł więc z Jackiem do jego internatu i poprosił nauczyciela oraz kolegów o pomoc; większość z nich nie lubi Jacka, ponieważ uważa, że za często się popisuje, więc odmawia; jeden z chłopców, Bogdan, mógłby go zawieźć, ale ledwie go zna; czy w takim razie ma poświęcić sobotni wypoczynek dla Jacka, skoro jego koledzy nie chcą mu pomóc? Czy Bogdan powinien zaproponować, że zawiezie Jacka? Dlaczego?

2. Kradzieży

Marysia przychodzi na lekcję historii, ale nauczyciela nie ma jeszcze w klasie; postanawia więc wyjść na korytarz, by porozmawiać z koleżankami,

otwiera torbę i wyjmując list, który chce pokazać przyjaciółkom, po czym opuszcza klasę, zostawiając otwartą torbę; Tomek zagląda do środka, widzi leżący na wierzchu banknot i zastanawia się, czy go nie zabrać; jak można zachować się w takiej sytuacji? Dlaczego? Czy Marysia powinna być taka ufną, czy jednak winna zachować większą ostrożność?

3. Wynagrodzenia straty

Tomek zabiera pieniądze; Marysia zauważa, że zniknęły i mówi o tym nauczycielowi, a ten prosi, aby osoba, która ukradła pieniądze, lecz tak się nie dzieje; jeżeli nikt się nie przyzna, to jak powinien postąpić nauczyciel? Dlaczego? Czy w twojej szkole większość uczniów uważałaby, że należy się złożyć i wynagrodzić Marysi stratę? Czy ludzie w ogóle powinni się w taki sposób solidaryzować? Czy oczekiwałbyś, że wszyscy uczniowie twojej szkoły złożą się na podobny cel? Dlaczego?

Badania wykazały, że reakcje uczniów uzależnione były od rodzaju szkoły, do której uczęszczali. W szkole alternatywnej większość uczniów deklarowała, że podjęłaby decyzje altruistyczne, uwzględniając dobro społeczności i wyraziła przekonanie, iż również ich koledzy postąpiliby w ten sam sposób. W szkole tej uczniowie — dzięki jej pozytywnej atmosferze moralnej — dostrzegają sens odpowiedzialności i moralnego zachowania w stosunku do rówieśników i nauczycieli, doświadczają poczucia kolektywnego altruizmu opartego na silnym poczuciu wspólnoty. Natomiast w szkole tradycyjnej również większość twierdziła, że dokonałaby wyboru altruistycznej drogi, lecz tylko 40% uczniów wierzyło, że ich koledzy postąpiliby tak samo, co może dowodzić, że postrzegali swoich kolegów jako różnych od siebie i mniej odpowiedzialnych, co z kolei może być wynikiem specyfiki doświadczeń wyniesionych ze szkoły tradycyjnej — niewiele okazji do dyskusji i wypracowywania wspólnych zasad postępowania, jak również brak wspólnie uzgodnionych wzorców zachowania.

Historie to pewne sytuacje społeczne przedstawiane dziecku. Diagnosta, po skontrolowaniu poziomu ich zrozumienia przez dziecko, prowadzi z nim rozmowę według przygotowanego schematu. Jej celem może być ustalenie, jaki jest stosunek dziecka do bohaterów i ich problemów. Do stałych elementów rozmowy z dzieckiem może należeć:

- nawiązanie do doświadczeń dziecka, stwierdzenie, czy było uczestnikiem lub świadkiem podobnej sytuacji,
- zachęcanie dziecka do opowiedzenia dalszego ciągu historyjki,
- pytanie o to, co w danej sytuacji zrobią bohaterowie historyjki, i o to, co dziecko zrobiłoby, będąc na ich miejscu,
- pytanie o motyw: dlaczego dziecko zachowałoby się w określony sposób i co by było, gdyby tego nie zrobiło.

Dowodem postępującego rozwoju moralnego dziecka mogą być: zmiana jego poglądów na sumienie i dojrzewanie jego zdolności do doświadczania wyrzutów sumienia i rosnąca z wiekiem kompetencja w radzeniu sobie z nimi.

Włodzimierz Szewczuk (1988, s. 60) w swoich badaniach, których celem była próba wyjaśnienia genezy sumieniowego zachowania: jego specyfiki, warunków sytuacyjnych, w jakich ma miejsce i przebiegu, wykorzystał w badaniach — „Zadanie na temat sumienia — Co mi mówiło sumienie”. Dzieci w wieku od 10 do 12 lat otrzymywały następującą instrukcję:

Podobnie jak mnie, jak i innym ludziom, tak i wam, każdemu z was niejednemu raz sumienie coś mówiło. Przypomnijcie sobie teraz i napiszcie, kiedy, w jakiej sytuacji, przy jakim uczynku i co sumienie mówiło. Napiszcie jak najdokładniej wszystko. Tego co napiszecie, nie będzie czytał nikt prócz mnie, a ja was przecież nie znam i pewnie już nigdy się z wami nie spotkam.

Po wykonaniu tego zadania dzieci otrzymywały drugą kartkę, na której miały wymienić wszystkie rodzaje uczynków, po których występowały u nich wyrzuty sumienia. W wyniku przeprowadzonych badań uzyskano obraz struktury zachowania sumieniowego i wyróżniono następujące „reakcje sumieniowe” (Szewczuk, 1988, s. 73):

- myślenie o sprawstwie czynu i winie — poczucie winy, roztrząsanie dokonanego czynu, wracanie myślą do dokonanego czynu,
- negatywny stan emocjonalny — niezadowolenie, smutek, uczucie ciężaru i przygnębienia, apatia, niesmak, zubożenie, uczucie przytłoczenia, gorycz, niezdolność do radości,
- negatywna ocena siebie — gardzenie sobą, złość na siebie, wstyd, poczucie niższości i małej wartości, wstręt do siebie, niepewność,
- stan lękowy — niepokój wewnętrzny, niepokój przed opinią, strach,
- rozdrażnienie z elementami agresji — niespokojne zachowanie, rozdrażnienie, złość na wszystko, chęć zabicia czegoś, podniecenie, przesadne zachowanie,
- chęć uwolnienia się od otoczenia, od siebie — unikanie ludzi, chęć szaleństwa, chęć zniknięcia, niechęć do rozmów,
- potrzeba odzyskania utraconego poczucia własnej wartości — postanowienie poprawy, potrzeba usprawiedliwiania, potrzeba kary, potrzeba zrozumienia, chęć do zwierzeń,
- dolegliwości ogólne — płaczliwość, bezsenność, duszności.

W diagnozie poziomu rozwoju sumienia dziecka i jego doświadczeń z poczuciem winy i radzeniem sobie z wyrzutami sumienia można wykorzystać również w wybranym zakresie techniki projekcyjne (Rembowski, 1986; Rode, 1994; Jarosz, Wysocka, 2006):

1. Techniki werbalne — techniki uzupełniania niedokończonych opowiadań (np. Test Niedokończonych Opowiadań autorstwa Thomasa Kùglera — dziecko stawiane jest w sytuacji przeżywanego przez bohatera historyjki i, zgodnie z założeniami projekcji, wypowiedzi dziecka na temat sytuacji przeżywanych przez kogoś innego interpretujemy jako potencjalnie własne przekonania moralne

- dziecka, rezultaty doświadczeń własnych lub innych) oraz techniki uzupełniania zdań (np. Test Niedokończonych Zdań J.Sacksa i L.Levy'ego lub F. Forera, A. Bonneta, zawierające grupę tematyczną dotyczącą poczucia winy).
2. Techniki obrazkowe (np. Informator o Stosunkach w Rodzinie autorstwa J.G. Fowellsa i J.R. Lickorisha, dostarczający między innymi informacji na temat poczucia winy; dziecko opisując postaci i zjawiska na obrazkach ujawnia własne doświadczenia).

Próby oceniające zachowanie dziecka oparte na obserwowaniu go w naturalnych lub specjalnie zaaranżowanych sytuacjach

Większość dzieci, nim skończy 10. rok życia, potrafi odnieść podstawowe zasady moralne do codziennych sytuacji (Houghton, 1999, s. 143). Dzieci uczą się podstawowych reguł, doświadczając pewnych sytuacji, którym dorośli nadają nazwy z dziedziny moralności. Zachowanie moralne dzieci pozostaje pod wpływem wielu czynników, a rozumowanie moralne i wiedza moralna należą do jednych z nich (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 499). Diagnoza jakościowa etapu rozwoju postępowania moralnego dziecka może dotyczyć aktów działania zgodnych lub sprzecznych z określonymi regułami moralnymi oraz reakcji podmiotu na własne postępowanie moralne (Gołąb, 1973, s. 123). Informacje pozwalające na ocenę poziomu postępowania moralnego możemy uzyskać, tworząc sytuacje hipotetyczne, eksperymentalne lub wykorzystując prawdziwe sytuacje życiowe.

Próby badające postępowanie moralne. Oceniając zachowanie moralne dziecka, można podejmować próby eksperymentalnego tworzenia takich sytuacji, w których dziecko będzie miało okazję odczucia pokusy naruszenia reguły moralnej, a także można stworzyć eksperymentalnie takie warunki, by dziecko było całkowicie przekonane, że nikt nie dowie się, jak postąpiło.

Oto przykłady eksperymentów badających, co dzieci w wieku szkolnym postrzegają jako sprawiedliwe:

W. Damon (1995 za: Houghton, 1999, s. 144; Hoffman, 2006, s. 227) wraz z współpracownikami zwrócili się z prośbą do czteroosobowych grup dzieci — w wieku od 4 do 10 lat — o wykonanie dla nich bransoletek. Wynagrodzili je dziesięcioma tabliczkami czekolady, które miały sprawiedliwie podzielić między siebie. Uzyskane wyniki stworzyły dość spójny obraz pojmowania przez dzieci sprawiedliwości dystrybutywnej (dzielenia). Badania ujawniły następującą sekwencję rozwojową: od rozdzielania nagrody, kierując się interesem własnym, czy też nieistotnymi czynnikami, takimi jak wiek (dzieci w wieku przedszkolnym), poprzez ujawnianie tendencji do równego podziału nagród (w wieku 5—6 lat), po skłonność do przywiązywania znaczenia do podziału proporcjonalnego do wydajności, z dodatkowym uwzględnieniem zasady potrzeb (np. uwzględnienie ubóstwa) i branie pod uwagę sprzecznych żądań oraz poszukiwanie opracowań kompromisowych, uwzględniających potrzeby

wszystkich stron (dzieci starsze). Dzieci, niezależnie od wieku, równie silnie odczuwały pokusę zatroszczenia się w trakcie podziału o własną korzyść — wyjątkiem była grupa, która do sprawiedliwego podziału otrzymała tabliczki czekolady wykonane z tektury, w tym przypadku dzieci chętnie przydzielały innym więcej czekolady niż sobie.

Z wiekiem dzieci uzyskują coraz większą świadomość nie tylko norm promujących podział według zasług w kontekście pracy, ale również demokratycznych ideałów równości w kontekście politycznym i norm odpowiedzialności społecznej tam, gdzie na pierwszy plan wysuwają się potrzeby. Podjęto badania uwzględniające różnice w decyzjach co do sprawiedliwości dystrybtywnej w trzech różnych kontekstach (Sigelman, Waitzman, 1991 za: Hoffman, 2006, s. 227):

- nagrody za pracę, która miała uaktywnić zasadę sprawiedliwości opartą na wydajności,
- głosowania, w którym na pierwszy plan wysuwa się zasada równości,
- działania dobrowolnego, w którym może obowiązywać zasada podziału według potrzeb.

Uzyskane wyniki dowodzą, iż 5-latki rozdzielały zasoby równo we wszystkich kontekstach i nie modyfikowały tej zasady w zależności od wymagań poszczególnych sytuacji; dzieci w wieku 10 i 13 lat zmieniały sposób alokacji dóbr, uwzględniając kontekst: w sytuacji nagradzania za pracę wybierały najczęściej regułę wydajności, w głosowaniu — regułę równości, w sytuacji działania dobrowolnego połączenie równości i podziału według potrzeb.

W badaniach uwzględnić można również wpływ relacji na rozumowanie dotyczące sprawiedliwości dystrybtywnej (McGillicuddy-De Lisi, Watkins, Vinchur, 1994 za: Hoffman, 2006, s. 228). I tak, uczniom (klas 0, klasy III i VI) opowiedziano dwie historie, których bohaterami była grupa dzieci wykonujących wspólnie ilustracje, a następnie sprzedających je na jarmarku. W jednej wersji dzieci opisano jako grupę przyjaciół, w drugiej — jako nieznajomych. W każdej wersji jedno z dzieci zostało przedstawione jako najstarsze, inne — jako najbardziej efektywne, inne jako najbiedniejsze. Zadaniem badanych dzieci był podział dziesięciu dolarów pomiędzy bohaterów. Dzieci z klas 0, dokonując podziału, nie uwzględniały relacji łączącej bohaterów, natomiast uczniowie klas VI przydzielali więcej niż pozostali, wydajnym nieznajomym niż ubogim nieznajomym oraz więcej ubogim przyjaciołom niż ubogim nieznajomym, i tyle samo wydajnym nieznajomym co ubogim przyjaciołom.

Wyniki te mogą świadczyć o tym, że starsze dzieci stosowały kryterium wydajności, w odniesieniu do nieznajomych, podczas gdy przyjaciół traktowały lepiej, niezależnie od tego, czy byli oni wydajni czy ubodzy.

Diagnozy postępowania moralnego dziecka można dokonać poprzez próbę oceny znaczenia dla jego postaw moralnych spostrzeganej przez nie wielkości rozbieżności deklaracji i postępowania moralnego innych.

Oto przykład eksperymentu, przeprowadzonego przez Jamesa H. Bryana (za: Houghton, 1999, s. 147), ukazującego wpływ spostrzeganej przez dzieci rozbieżności między deklaracjami a postępowaniem moralnym innych na ich postawy:

Grupom dzieci w wieku od 8 do 11 lat przedstawiano osobę dorosłą, która wygłaszała pogadankę na temat dobroczynności, po czym, opuszczając salę, wrzucała pieniądze na cele dobroczynne lub nie robiła tego. Dzieci, wychodząc po spotkaniu, również mogły wrzucić pieniądze do skarbonki (przeprowadzający eksperyment zadbali o to, by dziecko przed pogadanką otrzymało trochę dodatkowych pieniędzy).

Oto przebieg eksperymentu:

- pierwsza grupa odbyła spotkanie z mężczyzną, który głosił potrzebę dobroczynności i wychodząc, wrzucał pewną sumę do skarbonki;
- człowiek, który przemawiał do drugiej grupy, przekonywał dzieci, że chciwość jest czymś naturalnym i wychodząc nie złożył żadnego datku;
- trzeci dorosły przekonywał do dobroczynności, lecz datku nie złożył;
- czwarty popierał chciwość, jednak opuszczając salę, wrzucił pieniądze do skarbonki.

Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na sformułowanie następujących prawidłowości:

- jeśli dzieci widziały, że dorosły wrzuca pieniądze do skarbonki, same chętnie składały datki,
- to, czy dorosły w czasie pogadanki zachęcał do hojności, czy też nie, nie miało żadnego wpływu na zachowanie dzieci,
- dzieci znacznie chętniej naśladowały „grzesznika”, który ofiarował pieniądze na cel dobroczynny, niż „świętego”, który tego nie zrobił,
- samo głoszenie pewnych prawd przez dorosłego nie wystarcza, to jego czyny, będące wzorem dla dziecka, najsilniej na nie oddziałują.

Oceny poziomu postępowania moralnego dziecka można dokonać, badając — tak jak to uczynił Janusz Trempła (1993, s. 125 i następne) — związek między stadiami rozwoju struktur rozumowania moralnego określonymi na skali Kohlberga a zachowaniem się dzieci w sytuacji pokusy. Uczniów w wieku od 11 do 15 lat badano między innymi wykorzystując następujący eksperyment:

Odporność na pokusę oszustwa badano w pracowni Katedry Psychologii WSP w Bydgoszczy. Pomieszczenie to wyposażone było tak jak sala lekcyjna, dodatkowo zainstalowane były lustrzane przesłony umożliwiające obserwację uczniów z ukrycia. Badanych uczniów w sześciuosobowych grupach, nauczyciel eksperymentator informował, iż biorą udział w sprawdzianie z matematyki dotyczącym realizacji eksperymentalnego programu nauczania matematyki. Uczniów rozsadzono po całej sali, rozdano arkusz testu zawierający pięć zadań, spośród których trzy zadania były w swojej złożoności nierozwiązywalne przez dzieci w tym wieku. Eksperymentator prosił dzieci o rzetelne wykonanie zadań, zakazując ściągania od kolegów, rozmawiania z nimi, odpisywania rozwiązań z tablicy wiszącej

za ich plecami. Gdy dzieci rozpoczynały pracę, eksperymentator siadał bokiem do uczniów, zajmując się swoimi sprawami (przeglądał jakieś dokumenty). W 9 minucie eksperymentu „ktoś” wywołał go z sali i dzieci pozostawały przez minutę same. Po minucie eksperymentator wracał z drugą osobą i przez ostatnie 5 minut zajęty był rozmową.

Swoim zachowaniem eksperymentator manipulował warunkami kontroli zewnętrznej zachowania uczniów, tworząc w pewnym momencie pozory całkowitej bezkarności na oszustwo. Nerozwiązywalne zadania w teście miały w założeniu obniżyć prawdopodobieństwa odniesienia sukcesu w samodzielnym rozwiązywaniu przez dziecko testu.

Stworzono cztery różne konteksty sytuacyjne pokusy oszustwa na klasówce, i tak w instrukcji:

1. Ukierunkowującej uwagę na karzące, w założeniu hamujące oszustwo konkretne konsekwencje działań, powiedziano dzieciom, że jeśli ktoś złamie zakazy, to od razu dostanie dwójkę z klasówki, wynik testu zostanie przekazany ich nauczycielowi i wpisany do dziennika.
2. Ukierunkowującej uwagę na nagradzającej (w założeniu promującej oszustwo) konkretne konsekwencje działań informowano dzieci, że wszystkie dobra i bardzo dobre wyniki testu zostaną przekazane nauczycielowi matematyki.
3. Kierującej uwagę na karzące (w założeniu hamujące oszustwo) oczekiwania społeczne; proszono dzieci o współpracę, informując jednocześnie, że do tej pory większość uczniów biorących udział w teście przestrzegała zakazów i nie ściągała.
4. Ukierunkowującej uwagę na nagradzające (w założeniu promujące oszustwo) oczekiwania społeczne informowano, że wyniki testu nie będą uwzględniane w ocenie z matematyki, ale zostaną wywieszone w gablocie szkolnej, „abyście sami i inni uczniowie mogli się zorientować w swoich ocenach”.

Badania wykazały, że im wyższy był poziom rozumowania moralnego, tym dzieci dłużej opierały się pokusie, rzadziej podejmując próby oszukiwania i mniej czasu poświęcały na oszukiwanie (Trempeła, 1993, s. 209).

Oto inne przykłady eksperymentów badających postępowanie moralne dzieci przytaczane przez Andrzeja Gołąba (1973, s. 132 — 134):

- Zachowanie dzieci w sytuacji podziału dóbr, np. podział między siebie i inne dzieci nieparzystej liczby orzechów, cukierków czy też dystrybucji czasu zabawy z atrakcyjną dla wszystkich zabawką; jak wynika z przeprowadzonych badań, większość dzieci 4—6-letnich bierze większą część rozdzielanych dóbr dla siebie, zaś największa ilość reakcji altruistycznych zarejestrowano u 6- i 8-latków, natomiast w kolejnych grupach wiekowych liczba takich reakcji oscylowała wokół 40%, z kolei podział egalitarny (zbędny orzech dziecko odkładało) wykazywał stałą tendencję wzrostową wraz z wiekiem; zachowania dzieci w sytuacji podziału wraz z wiekiem wykazują tendencję do spadku egoizmu, nasilania się altruizmu i wzrostu liczby podziałów sprawiedliwych.

- Zachowania dzieci wobec nakazu uczciwości, np. wystawianie dzieci na pokusę: zabawy wbrew zakazowi, złamanie obietnicy, oszukiwania w grze, kradzieży cukierków; wyniki cytowanych badań, pozwalają na przyjęcie założenia, iż odporność na pokusę może być wskaźnikiem postępującego rozwoju postępowania moralnego, badacze zaskoczyła jednak zmienność sytuacyjna zachowania badanych — uczciwi w jednych próbach oszukiwali w innych, co dowodzić może wpływu cech sytuacji.

By zbadać poziom internalizacji norm moralnych dziecka, można również zastosować Paradygmat Odporności na Pokusę, który stanowił często stosowaną metodę badania niektórych aspektów dziecięcego sumienia (Parke, 1974, za: Schaffer, 2006, s. 340). Eksperyment ów polegał na pokazywaniu dziecku w warunkach laboratoryjnych atrakcyjnej zabawki i instruowaniu go, że nie należy jej dotykać, natomiast można bawić się innymi, mniej atrakcyjnymi. Po pewnym czasie zabawy w obecności eksperymentatora, podczas której dziecko mogło zostać ukarane za złamanie reguły np. poprzez słowną naganę lub szczególnie mocny dźwięk, eksperymentator opuszczał pomieszczenie. Dziecko zostawało samo, było jednak obserwowane przez weneckie lustro, czy nie dopuszcza się złamania reguły. Mimo że rozważano, czy warunki laboratoryjne adekwatnie oddają sytuację, w których sumienie dziecka musi walczyć z pokusami, to jednak analiza uzyskanych wyników pozwoliła na dostrzeżenie następujących prawidłowości:

- zdolność do opierania się pokusie zmienia się wraz z wiekiem — młodsze dzieci nie wahają się dotykać zakazanych zabawek, gdy eksperymentator opuszcza pokój, i nie ujawniają poczucia winy, gdy zostaną przyłapane; wraz z wiekiem nasila się poczucie winy, dzieci wahają się, czy dotknąć zabawki,
- stosunkowo wcześniej ujawniają się różnice indywidualne między dziećmi w zakresie zdolności radzenia sobie z pokusami; dzieci, które potrafią dłużej opierać się pokusom, okazują większą skruchę, przepraszają i same przyznają się do złamania reguły,
- podanie racjonalnych powodów, dla których nie należy dotykać zabawki, jest skuteczniejsze niż karanie.

Reakcje dziecka na własne postępowanie moralne. Diagnoza osiągniętego przez dziecko poziomu rozwoju postępowania moralnego może obejmować analizę wypowiedzi, działań i reakcji ekspresyjnych dziecka, występujących po określonym akcie postępowania moralnego (Gołąb, 1973, s. 135—138):

- Reakcje ekspresyjne: objawy napięcia emocjonalnego możemy zaobserwować w chwili, gdy uświadamiamy dziecku, że wiemy o jego przewinieniu (np. o oszukiwaniu w grze, sięganiu po zakazane zabawki, oglądaniu telewizji mimo zakazu, kłamstwie, niewykonaniu poleceń); reakcje na słowną dezaprobatę dorosłego (np. jak ci nie wstyd), jak i rówieśnika, mogą przybierać różną postać: poczerwienienie twarzy, opuszczanie głowy, chwytanie się za twarz, szarpanie ubrania; z wiekiem zmniejsza się żywość reakcji ekspresyjnych.

- Reakcje werbalne: częstość przyznawania się do wykroczeń wzrasta wraz z wiekiem dziecka i jest ono wtedy skłonne do przeproszania osób poszkodowanych, do wyrażania dezaprobaty czy krytyki pod swoim adresem; jak wynika z przeprowadzonych badań reakcje werbalne mogą pełnić funkcję obronną i mogą być sposobem stosowanym w celu skłonienia dorosłych do odstąpienia od kary.
- Czynności niewerbalne, czyli zachowania niwelujące lub zmniejszające skutki przewinienia i mające na celu przywrócenie stanu rzeczy sprzed przewinienia, np. zwrot przywłaszczonej rzeczy, naprawienie zniszczonego przedmiotu; czynności takie dla młodszych dzieci mogą być stosowane jako środek zabezpieczenia się przed karą dorosłych; wraz z wiekiem rośnie częstotliwość występowania tego typu reakcji.

Próby oceny sfery moralnej odwołujące się do informacji uzyskanych od innych obserwatorów

Ocenę poziomu rozwoju rozumowania i postępowania moralnego dziecka w wieku szkolnym można pogłębić, odwołując się do informacji dotyczących przebiegu jego rozwoju moralnego, zgromadzonych przez innych obserwatorów. Tak więc diagnozę miejsca dziecka na jego „drodze rozwojowej” można oprzeć na faktach zarejestrowanych przez rodziców dziecka, jego nauczycieli oraz rówieśników.

Rodzice jako źródło wiedzy o rozumowaniu i postępowaniu moralnym dzieci w wieku szkolnym

Źródłem wiedzy o rozumowaniu i postępowaniu moralnym dziecka mogą być rodzice dziecka. W toku wywiadu i rozmowy kierowanej z rodzicami dziecka możemy odwoływać się do zgromadzonych przez nich spostrzeżeń uzyskanych w trakcie prowadzonych przez nich obserwacji, dotyczących zachowania się dziecka w różnych sytuacjach moralnych. Zarejestrowane przez rodziców fakty mogą być uzupełniającym źródłem informacji o przebiegu i poziomie rozwoju moralnego dziecka. Kumulujące się w czasie obserwacje rodziców, pozwalając na temporalne ujęcie zmian w zakresie moralności dziecka, poszerzają wiedzę i mogą być wykorzystywane dla oceny aktualnego poziomu rozwoju, ale również przy określeniu warunków rozwoju moralnego oraz prognozowaniu rozwoju tej sfery i wykrywaniu ewentualnych zagrożeń. Takie podejście do tej kwestii jest konsekwencją założenia, że rozwój moralny dzieci szkolnych stymulowany jest oddziaływaniami wychowawczymi systemu rodzinnego i najbliższego otoczenia społecznego, a nie tylko rezultatem naturalnego rozwoju sfery poznawczej.

W diagnostyce wartościowe są zwłaszcza samoobserwacje rodziców, pozwalające na ocenę jakości przekazywanych przez nich zasad i reguł postępowania, wartości i wiedzy moralnej oraz klimatu uczuciowego rodziny. Tematem rozmów prowadzonych z rodzicami mogą być zarówno treści dotyczące przebiegu rozwoju moralnego dziecka, jak i treści odwołujące się do świadomości ich funkcjonowania moralnego. Pytania mogą dotyczyć następujących zagadnień: jak rodzice oceniają siebie jako wzór zachowań moralnych, zgodność swoich sądów i deklaracji moralnych z własnym postępowaniem, zgodność swoich postaw moralnych jako matki i ojca, swoje postawy wychowawcze, swoje reakcje na naruszanie przez dziecko obowiązujących w rodzinie norm, zasad, reguł. Dane te mogą stanowić jedną z podstaw oceny, czy system rodzinny sprzyja rozwojowi moralnemu dziecka.

Nauczyciele jako źródło wiedzy o rozwoju moralnym dziecka

Ważnym miejscem zdobywania przez dzieci w wieku szkolnym kompetencji moralnej jest system szkolny i możliwość zdobywania wiedzy oraz umiejętności poprzez doświadczenia nabywane w relacjach z dorosłymi członkami różnych jego podsystemów. Spostrzeżenia nauczycieli i innych osób profesjonalnie zajmujących się dziećmi mogą być wartościowym źródłem informacji o poziomie funkcjonowania dziecka w sferze moralnej. Wiedza nauczycieli dotycząca przebiegu rozwoju moralnego dziecka i jego wpływu na funkcjonowanie dziecka wobec reguł i zasad obowiązujących w klasie, na terenie szkoły oraz jego relacji z rówieśnikami i nauczycielami, czyli na temat przystosowania się dziecka do środowiska pozarodzinnego — gromadzona jest na podstawie długotrwałej bezpośredniej obserwacji zachowań dziecięcych prowadzonej w warunkach naturalnych, a także na podstawie rozmowy z dziećmi. Zatem wiedzę wychowawcy i nauczycieli uczących dziecko można uznać w dużej mierze za obiektywną i profesjonalną. Dotyczy ona zachowań i postaw dzieci wobec reguł i zasad obowiązujących w klasie np. zdolności dzieci do przystosowania się do reguł życia w instytucji wychowawczej panujących w szkole, stosunków obowiązujących między dziećmi i osobami dorosłymi personelu szkoły.

Nauczyciel, rejestrując zachowania dziecka i nadając im znaczenie, dokonuje oceny jego postępowania moralnego ze względu na obowiązujące normy moralne, zaś prowadząc rozmowy z dzieckiem, uzyskuje wgląd w przebieg jego rozumowania moralnego.

Jeśli przyjąć, że radzenie sobie przez dziecko z sytuacjami moralnymi zależy od poziomu jego przystosowania do życia w szkole, to pozyskanie zgromadzonej przez nauczycieli wiedzy o wskaźnikach tego przystosowania może przyczynić się do pełniejszej diagnozy rozwoju moralnego dziecka. Diagnosta może sięgnąć do zasobów wiedzy wychowawcy, odpowiednio przygotowując procedurę diagnostyczną. Ocenę ogólnego poziomu przystosowania oraz poziomu funkcjonowania moralnego dzieci w szkole można uzyskać, prosząc nauczycieli o wypełnienie ar-

kuszy obserwacyjnych i przeprowadzanie eksperymentów naturalnych w trakcie zajęć szkolnych.

Rówieśnicy jako źródło wiedzy o rozwoju moralnym dziecka

Ocena wrażliwości interpersonalnej i kompetencji moralnych dziecka może zostać poszerzona o oceny jego postępowania i oceny deklarowanych przez niego poglądów moralnych, dokonane przez rówieśników uczęszczających do tej samej klasy. Interakcje z rówieśnikami odgrywają ważną rolę w powstawaniu coraz bardziej zaawansowanych form myślenia i działania moralnego. Poszerzający się zakres możliwości eksploracyjnych dziecka umożliwia mu zdobycie doświadczeń związanych z innymi dziećmi (Sajdera, 2003, s. 53). Rówieśnicy ukazują mu nowe sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych i dziecko uczy się radzenia sobie z konfliktami moralnymi doświadczanymi w codziennych kontaktach z rówieśnikami. Dojrzewanie struktur poznawczych dziecka w powiązaniu z narastającym doświadczeniem interpersonalnym sprawia, że może ono, wobec powstałych dylematów moralnych, stosować bardziej złożony i efektywny styl rozumowania moralnego (Vasta, Haith, Miller, 1995). Zdaniem Jeffreya S. Turnera i Donalda B. Helmsa (1999), dziecko stopniowo uświadamia sobie, że to, w jaki sposób odnosi się do rówieśników, wpływa na to, jak ono samo będzie przez nich traktowane. Pogłębiająca się interpersonalna świadomość wyraża się we wzrastającym dostosowywaniu się dzieci do obowiązujących w grupie reguł, a wynikająca z tego akceptacja grupy proces ten wzmacnia.

Diagnoza charakterystycznych wzorów funkcjonowania dziecka w wieku 7–12 lat, zwłaszcza wzorców interakcji wewnątrz klasy i charakteru relacji między dziećmi, może zostać dokonana na podstawie danych uzyskiwanych od samych uczniów. Dzieci w wieku szkolnym potrafią nie tylko opisywać swych kolegów i przyjaciół, lecz również ocenić, kto takim przyjacielem nie jest i wyjaśnić, na czym polega wykroczenie przeciwko normom obowiązującym w grupie (Vasta, Haith, Miller, 1995). Jak wynika z przeprowadzonych badań, dzieci w wieku szkolnym potrafią uzasadnić powody akceptacji kolegów, posługując się argumentacją dotyczącą przestrzegania norm społecznych. Stąd też „sieć społeczna” — inne dzieci, z którymi wchodzi ono w szkole w regularne interakcje — może być źródłem informacji o przejawach postępującego rozwoju moralnego. Jedną z metod badania przejawów świadomości moralnej w kontekście społecznym jest socjometria. Socjometria pozwala na pomiar występujących w grupach stosunków przyciągania i odrzucania emocjonalnego; popularność i atrakcyjność interpersonalną członków grupy, stosunki sympatii i antypatii. Pomiaru statusu społecznego dziecka, na podstawie oceny dokonywanej przez rówieśników, można dokonać, wykorzystując następujące techniki socjometryczne (Hymel i in., 1990, za: Sajdera, 2003, s. 25):

- techniki skalowania (*peer rating scale*), polegające na określeniu za pomocą trzy- lub pięciostopniowej skali oceny rówieśnika pod względem wybranego kryterium,
- techniki porównywania parami, polegające na wskazywaniu osoby bardziej lubianej wśród nazwisk kolegów ułożonych w pary,
- techniki nominacyjne (*peer nomination*), polegające na wymienianiu przez dzieci nazwisk osób z grona rówieśników spełniających warunki podanego kryterium pozytywnego lub negatywnego (np. klasyczna technika Moreno).

Trzeba przyznać, że postępowanie diagnostyczne tego rodzaju nasuwa pewne wątpliwości. Poddano pod dyskusję zasadność i etyczność stosowania wyborów negatywnych w procedurach socjometrycznych (Ekiert-Grabowska, 1982).

Jako źródło informacji o postępowaniu moralnym uczniów klas I—III mogą być wykorzystane wyniki badań z zastosowaniem techniki socjometrycznej „Zgadnij kto?”, wprowadzającej elementy zabawy. Technika „Zgadnij kto?” może być stosowana w celu uchwycenia dzieci pełniących określone role w grupie lub dzieci odznaczających się określonymi właściwościami w badanej klasie (Pilkiewicz, 1973, s. 195—197). U podstaw tej techniki leży założenie, że każdy członek grupy spostrzega cechy i właściwości innych osób w określony, sobie właściwy sposób. Technika ta bada jakby odbicie struktury grupy w świadomości jej członków. Przykładowo, można, pytając dzieci, zastosować następującą instrukcję:

Dam ci pewną zagadkę. Opiszę ci pewne osoby z twojej klasy, które doskonale znasz, ale bez wymieniania ich imion, nazwisk; słuchaj proszę uważnie, starając się odgadnąć, kto to może być, kto najlepiej odpowiada temu opisowi. Jeżeli będziesz uważał, że jest więcej dzieci, które odpowiadają temu opisowi, to wymień ich nazwiska. Zgadnij kto: nigdy nie oszukuje; zawsze mówi prawdę; nie zabiera nie swoich rzeczy; nigdy nie kłamie; pomaga w potrzebie; nie skarży; dzieli się z innymi; zawsze przeprosi kiedy zrobi coś złego; potrafi długo się gniewać i nie przebacza (itp.).

Uzyskane dzięki zastosowaniu tej procedury informacje, dotyczące częstotliwości występowania interesujących nas zachowań, mogą być wskaźnikami poziomu postępowania moralnego badanych dzieci.

W badaniach uczniów klas starszych można zastosować klasyczną technikę Moreno oraz Plebiscyt Życzliwości i Niechęci (Pilkiewicz, 1973; Jarosz, Wysocka, 2006).

* * *

Dokonujący się w wieku szkolnym postępujący rozwój poznawania i przeżywania dziecka pozwala mu na poszerzenie zakresu kompetencji moralnych, które zwiększają jego umiejętności adekwatnego zachowania, zdolność do refleksji

nad skutkami zachowań swoich i innych oraz otwierają go na przyjęcie odpowiedzialności za skutki swoich zachowań. Ocena poziomu rozwoju kompetencji moralnych dziecka w wieku szkolnym może opierać się na bezpośrednim badaniu dziecka, jak i odwoływać się do informacji uzyskanych od członków systemów, których dziecko jest członkiem. Określenie miejsca dziecka na jego „drodze rozwoju moralnego” może stanowić punkt wyjścia dla oddziaływań zmierzających do optymalizacji funkcjonowania dziecka w systemie rodzinnym, szkolnym i lokalnym.

Trafna diagnoza fazy rozwoju moralnego stwarza możliwość wykrywania wczesnych wskaźników tendencji dziecka do podejmowania zachowań prospołecznych czy też aspołecznych i antyspołecznych. Wczesne wykrywanie zwiastunów tendencji do przejawiania zachowań dokonujących się według wzorów postępowania odbiegającego od oczekiwanego, zgodnego z daną fazą rozwoju moralnego i wykrywanie przejawów odchyłeń od pożądanego standardu rozumowania moralnego, może pozwolić na przeciwdziałanie tym tendencjom.

Literatura

- Basistowa J., 1999: *Istota i rozwój tożsamości w koncepcji E.H. Eriksona*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 111—121.
- Bee H., 2004: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Birch A., Malim T., 1995: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogucki J., Maciąg M., 1997: *Analiza trafności i rzetelności technik socjometrycznych stosowanych do badania dzieci w wieku przedszkolnym*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 168—171.
- Brzezińska A., 1996: *Schemat charakterystyki rozwoju człowieka*. „Nowości Psychologiczne”, T. 1, nr 3.
- Brzezińska A., 2000: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska A., 2004: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cierpka A., 2003: *Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny*. W: *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*. Red. A. Jurkowski. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 107—130.
- Coles R., 1999: *Inteligencja moralna dzieci*. Przeł. D. Gaul, M. Machowski. Poznań: Rebis.
- Czyżowska D., 1994a: *Kohlberga teoria uniwersalności rozwoju struktur rozumowania moralnego w świetle międzykulturowych danych empirycznych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 297—307.
- Czyżowska D., 1994b: *Psychologiczna teoria uniwersalności rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 205—215.

- Czyżowska D., 1999: *Rozwój moralny*. „Charaktery”, nr 2, s. 40—41.
- Czyżowska D., 2004: *Płeć a etyka troski i etyka sprawiedliwości*. „Psychologia Rozwojowa”, T. 9, nr 1, s. 119—130.
- Dembo M.H., 1997: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Doliński D., 1992: *Przypisywanie odpowiedzialności moralnej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Eisenberg N., 1990: *Rozwój wartości prospołecznych*. W: *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Red. J. Reykowski, N. Eisenberg i E. Staub. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ekiert-Grabowska D., 1982: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Erikson E., 1997: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekł. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Erikson E.H., 2002: *Dopełniony cykl życia*. Przekł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Fontana D., 1998: *Psychologia dla nauczycieli*. Przekł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka.
- Frąckowiak J., 1996: *Uwarunkowania orientacji moralnych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 205—215.
- Gołąb A., 1973: *Problemy psychologii moralności*. W: *Etyka*. Red. H. Jankowski. Warszawa: PWN, s. 123—173.
- Guz S., 1987: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Hoffman M., 2006: *Empatia i rozwój moralny*. Przekł. O. Waśkiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Houghton B., 1999: *Dobre dziecko. Jak sprawić, by nasze dzieci odróżniały dobro od zła*. Przekł. B. Józwiak. Poznań: Wydawnictwo Moderski i Spółka.
- Jakubowska I., 1984: *Pojęcie sprawiedliwości w świadomości dzieci i młodzieży*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 511—522.
- Jarosz E., Wysocka E., 2006: *Diagnoza psychopedagogiczna — podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- John-Borys M., red., 1994: *Dorastający w relacjach ze światem*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kielar-Turska M., 2000: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: PWN, s. 83—121.
- Kirwil L., 1993: *Zmiany klimatu w rodzinie z dorastającym dzieckiem*. W: *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Red. Z. Smoleńska. Warszawa: PAN.
- Kmieć E., 1992: *Lawrence’a Kohlberga model związku: myślenie-działanie moralne*. „Studia Psychologiczne”, T. 30, s. 21—40.
- Kohnstamm R., 1989: *Praktyczna psychologia dziecka. Wprowadzenie dla rodziców, wychowawców, nauczycieli*. Przekł. B. Borysowicz. Warszawa: WSiP.
- Król J., 2002: *Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii*. Opole: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Litko B., 1992: *Rozwój ocen moralnych u dzieci w wieku 5—9 lat*. W: *Problemy współczesnej psychologii*. Red. A. Biela, C. Walesa. Lublin: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Łobocki M., 2002: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Matczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Żak.
- Nagórko A., 1998: *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: PWN.
- Olek-Redlarska Z., 2002: *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*. Białystok: Trans Humana.

- Opoczyńska M., 1999: *Moratorium psychospołeczne — szansa czy zagrożenie dla rozwoju*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 122—142.
- Piaget J., 1966: *Psychologia dziecka*. Przeł. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Piaget J., 1967: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.
- Piaget J., 1992: *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. Kałudza, przedmowa M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa: PWN.
- Piaget J., Inhelder B., 1996: *Psychologia dziecka*. Przeł. Z. Zakrzewska. Wrocław: Siedmioróg.
- Pilkiewicz M., 1973: *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa. Seria III, T. 2. Warszawa: PWN.
- Piotrowska A., 1997: *Z badań nad inteligencją społeczną*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 289—301.
- Pervin L.A., 2002a: *Osobowość. Teoria i badania*. Przeł. M. Orski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pervin L.A., 2002b: *Psychologia osobowości*. Przeł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Porębska M., 1997: *Aspekt społeczny rozwoju człowieka*. W: *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*. Red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 1996: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Rembowski J., 1986: *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Richardson R.W., Richardson L.A., 1999: *Najstarsze, średnie, najmłodsze*. Przeł. M. Trzebiatowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rode D., 1994: *Wybrane techniki werbalne i graficzne do badania dzieci w opinioprawstwie sądowym*. W: *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych*. Red. J.M. Stanik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sajdera J., 2003: *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Schaffer H., 2006: *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Simon F.B., Stierlin H., 1998: *Słownik terapii rodzin*. Przeł. M. Przyłipiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Socha P., 2000: *Duchowy rozwój człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stefańska-Klar R., 2000: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 2. Warszawa: PWN, s. 130—162.
- Szczukiewicz P., 1998: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szewczuk W., 1988: *Sumienie. Studium psychologiczne*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szymkiewicz B., 1991: *Poznawcze uwarunkowania zachowań moralnych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 193—204.
- Terlecka W., 1975: *Poczucie powinności moralnej u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Trempała J., 1993: *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Trempała J., Czyżowska D., 2002: *Rozwój moralny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 3. Warszawa: PWN, s. 106—131.
- Tuohy D., 2002: *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: PWN.

- Turner J.S., Helms D.B., 1999: *Rozwój człowieka*. Red. S. Lis, przetł. S. Lis. Warszawa: WSiP.
- Vasta R., Haith M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Przetł. M. Babiuch. Warszawa: WSiP.
- Winczura B., 2003: *Teoria umysłu u dzieci autystycznych — ocena jej rozwoju i perspektywy terapeutyczne*. W: *Wybrane zagadnienia psychopatologii rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych*. Red. S. Michilewicz. Kraków: Impuls, s. 93—124.
- Wadsworth B.J., 1998: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa: WSiP.
- Winnicott D.W., 1993: *Dziecko, jego rodzina i świat*. Przekł. A. Bartosiewicz. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Włodarski Z., Matczak A., 1987: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP.
- Yarrow M.R., 1970: *Pomiar postaw i wartości u dzieci*. W: *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*. Red. P.H. Mussen. T. 2. Warszawa: PWN.